Motywy moralności u dzieci szkolnych

przez

Józefa Ciembroniewicza.

Kiedy obserwujemy dzieci, zdaje nam się nieraz, że z postępków swych nie zdają sobie one sprawy, a moralność ich jest jedynie i wyłącznie wynikiem przyzwyczajenia. Tak nie jest. Wychowawcze zabiegi nasze oddziaływują silnie na dzieci i przyczyniają się do wyrobienia w nich pewnych zasad etycznych, nie ulega jednak żadnej wątpliwości, że na tle tych wszczepionych zasad urabia sobie dziecię swe własne zasady etyczne przyswaja, a czasem zupełnie przerabia to, cośmy się w nie starali wszczepić, a motywy, któremi się dzieci w moralności kierują, niejednokrotnie różnią się znacznie od motywów, jakie w tym samym wypadku podaliby dorośli.

Ponieważ poznanie tych motywów przyczynić się może w każdym razie do poznania duszy dziecięcia, postarałem się o częściowe bodaj uchylenie tej zasłony. Uczyniłem to metodą statystyczną. Rozdano dzieciom kartki papieru i polecono im odpowiadzieć na pytanie: *„dlaczego kraść nie wolno?"*

Dzięki pomocy pań i panów nauczycieli z Rzeszowa i z okolicznych wsi i miasteczek, na pytanie to zebrałem odpowiedzi od 2.337 dzieci w wieku szkolnym.

Pytanie o kradzieży zadałem z rozmysłem, ponieważ, mimo że kradzież spotyka się dość często u dzieci szkolnych, a może właśnie dla tego, bywa ona przez same dzieci stanowczo potępiana i uważana za coś niemoralnego, tak że przy odpowiedzi na to pytanie dziecko nie potrzebowało się już zastanawiać nad tym, czy dany postępek jest moralny, czy nie — tylko musiało ograniczyć się do podania motywów.

Wiek i ilość badanych dzieci przedstawia się, jak następuje:

Wiek.	Dziewczęta.	Chłopcy.	Razem.
6 lat	13	14	27
7 „	53	77	130
8 „	78	162	240
9 „	162	195	357
10 „	177	216	393
11 „	164	169	333
12 „	158	186	344
13 „	110	100	210
14 „	93	45	138
15 „	93	11	104
16 „	50	4	54
17 „	6	1	7
razem	1157	1180	2337

Motywy, kierujące moralnością dzieci, dadzą się przedewszystkim podzielić na dwa główne działy, a mianowicie na *motywy religijne*, t. j. takie motywy, które znajdują uzasadnienie w religji i *motywy świeckie*, stanowiące przeciwieństwo do motywów poprzednich.

Zazwyczaj dzieci starsze nie ograniczają się do podania jednego motywu, ale podają czasem motywów więcej, starają się niejako pierwsze swe powiedzenie pogłębić i nadać mu więcej siły. Dzięki temu od 2.337 dzieci otrzymałem 3.297 motywów, a mianowicie od 1.157 dziewcząt 1.801 i od 180 chłopców 1.496.

Tak szkoła, jak kościół i dom rodzicielski, starają się na każdym kroku oddziaływać na dzieci

w duchu religijnym, nic też dziwnego, że pomiędzy motywami moralności znajduje się 68·28% motywów religijnych, a zaledwie 30·63% motywów świeckich. Mniej więcej pod tym względem jednakowo zachowują się chłopcy i dziewczęta: pierwszych 66·30%, drugich 69·85%.

Motywy religijne nie przedstawiają wielkiego bogactwa. Podzielić je możemy na trzy działy, a mianowicie:

a) na motywy, wykazujące idealny stosunek do Boga, obawę obrażenia Boga, ale wyłącznie i jedynie ze względu na samego Boga, z chęci, że tak powiem, nie sprawienia mu przykrości;

b) motywy, wykazujące, że interesowany powstrzymuje się od grzechu wyłącznie z obawy gniewu Bożego i kary. W tym wypadku czyni to ze względu na siebie, jest to zatym egoizm religijny;

c) motywy, wykazujące, że interesowany powstrzymuje się od grzechu, pamiętając o zakazie Bożym.

Bardzo prawdopodobna, że często ta pamięć zakazu dla tego jest tak żywa, że równocześnie dziecię przypomina sobie następstwa, jakie przekroczenie tego zakazu za sobą pociągnąć może.

Z pomiędzy powyższych grup, najmniej liczna jest grupa pierwsza, idealny wzgląd na Boga.

Tu zaliczyłem odpowiedzi:

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Pan Bóg się brzydzi“		1		11		17	7	2	1				39 dziewcząt
				2	1		1	2	1				7 chłopców
													46 razem
„Obrażamy Pana Boga“					1		2	4	6	7	2		22 dz.
			1	3	4	4	5						17 chł.
													39 razem

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Pan Bóg grzechu nie lubi“					1								1 dziewcz.
	4	2	1	1	1								9 chł.
													10 razem
„Pan Bóg widzi“	1	3	1	1					1	1			8 dziewcz.
								2					2 chł.
													10 razem
„Znieważa imię Boga“									2				2 dziewcz.

Odpowiedzi te stanowią 3·21% wszystkich odpowiedzi. W grupie tej przewagę mają dziewczęta, okrągło bowiem odpowiedzi zaliczone do tej grupy stanowią 4% odpowiedzi dziewcząt, a tylko 2% odpowiedzi chłopców.

Obszerniejszą od grupy poprzedniej jest grupa motywów, wskazujących na obawę przed gniewem i karą Bożą. Tu zaliczyłem odpowiedzi.

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Pan Bóg karze“		1	1	21	17	22	6	4	4				76 dz.
		2	8	13	8	9	18	13	4				75 chł.
„Bo jest kara boska“		1							2	3			6 dz.
						1							1 chł.
„Bo się idzie do piekła“	5	2	8	11	5	1	1			1			34 dz.
	4	8	8	5	3		3						31 chł.
„Złodziej nie będzie zbawiony“					1	1	1	1					3 dz.
					1	3	2	1					7 chł.
„Nie może dostąpić Królestwa Bożego“								2		1			3 dz.
„Po śmierci musi wyznać wszystko przed Bogiem“						1							1 chł.

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Pan Bóg powiedział, że ten, co będzie kradł, ciężko za to odpokutuje“						1							1 dz.
„Pan Bóg siedzi wysoko, wszystko widzi, to ukarze złodzieja“							1						1 dz.
„Złodziej nie może się dostać do wiecznej szczęśliwości“							1						1 dz.
„Złodziej otrzyma karę po śmierci“							1						1 dz.
„Pan Bóg nie błogosławi“							1	1					2 dz.
							1						1 chł.
„Może się dostać na wieczne potępienie“								1		1			2 dz.
„Nie może się dostać do nieba“								1	1	2			4 dz.
	1												1 chł.
„Trzeba odpowiadać przed Bogiem“									2		2		4 dz.
„Znieważa go Pan Bóg“										1			1 dz.
„Musi zdać rachunek przed Bogiem“											1		1 dz.
„Będzie mu to liczone za grobem“													1 dz.
„Kto ukradnie jest leniuchem, a leniucha Pan Bóg karze“								1					1 chł.
„Pan Bógby karał“		1		2	2	3	1	1					10 dz.

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Pan Bógby karał“			4	4	4		1						13 chł.
„Poszedłby do czyśćca“				1									1 dz.
„Czeka go potępienie“						1							1 chł.
„Ksiądz nie rozgrzeszy“						1							1 chł.
„Pan Bóg się gniewa“		4		7	10	3	5	2					31 dz.
„Nie ma u Boga żadnej wartości“						1							1 dz.
„Pan Bógby o nas zapomniał“							1						1 dz.
„Nie podoba się Panu Bogu“							1						1 dz.
„Traci łaskę u Boga“									1				1 dz.
„Może utracić zbawienie“										1			1 dz.
„Przestaje być dzieckiem Bożym“										2			2 dz.
„Pan Jezusby zbił“		4											4 dz.
„Traci łaskę poświęcającą“										4			4 dz.
„Traci wieczną szczęśliwość“									1				1 dz.
												razem	200 dz. 131 chł.

Motywy zaliczone do tej grupy stanowią okrągło 10% wszystkich motywów, t. j. 11% motywów dziewcząt i 9% motywów chłopców.

Najliczniejsza jest grupa ostatnia, uwzględnianie zakazu Bożego:

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Bo grzech“	2	30	45	105	95	89	98	67	63	51	29		678 dz.
	6	38	84	121	141	112	99	69	25	9	1		705 chł.
„7-e przykazanie zakazuje“			4	10	8	34	45	31	38	54	28	4	256 dz.
		1	9		8	11	22	13	8		2		74 chł.
„P. Bóg zakazał“			3	8	11	7	6	2		1	1		49 dz.
		3	7		13	4	2	5	2				36 chł.
„Zakazuje religja“								1	2				3 dz.
						6	3	2					11 chł.
„Bóg nie pozwala“				1				1					2 dz.
					2	2	9						13 chł.
„Pismo św. mówi, że nie wolno“					1								1 dz.
„Religja nie uczy kraść“						1							1 dz.
									1				1 chł.
„Bóg chce, byśmy słuchali jego przykazań“							1						1 dz.
„Przykazania są święte i potrzebne dla każdego“							1						1 dz.
„Pan Bóg stworzył człowieka, aby się zadowalał tym, co ma“							1						1 dz.
„Pan Bóg dał każdemu ręce, aby zarabiał na chleb a nie kradł“							1						1 dz.
„Złodziej jest grzesznikiem“		1					1						2 dz.
„Zakazuje prawo boskie“					2								2 dz.
„Ksiądz zabrania“													
													razem 998 dz. 840 chł.

Zaliczone do tej grupy motywy stanowią 55% motywów wszystkich i to 55% motywów chłopców i 55% motywów dziewcząt.

Znaczną przewagę tej grupie zapewniło tu policzenie odpowiedzi „bo to grzech“, ponieważ jednak po odpowiedzi tej dodatkowo zapytana znaczna część dzieci z pewnościąby odpowiedziała, że za grzech czeka kara Boża, nie można jeszcze na tej podstawie postawić ogólnego wniosku, że sam zakaz stanowi u bardzo znacznej ilości dzieci główny motyw powstrzymywania się od złego.

Motywy świeckie, chociaż pod względem ilościowym jest ich mniej, ze względu na treść przedstawiają większe bogactwo aniżeli motywy religijne. Jeżeli dla lepszego przeglądu zechcemy je rozklasyfikować podobnie, jak to uczyniliśmy z motywami religijnemi, otrzymamy następujące grupy:

I. motywy wskazujące, że unikanie złego pochodzi z obawy następstw, jakie za sobą pociąga zły uczynek, z obawy kary;

II. motywy wskazujące, że dziecię unika złego ze względu na innych;

III. motywy różne, t. j. takie, których bez naciągania nie dało się do żadnej z utworzonych grup zaliczyć;

IV. względy estetyczne, mające źródło unikania złego w odrazie do złego, jako do czegoś brzydkiego;

V. unikanie złego ze względu na zakazy;

VI. unikanie złego z tego względu, że jedno zło rodzi inne zła.

Najliczniejszą z tych wszystkich grup jest grupa pierwsza.

Dzieci obawiają się kary, którą zły uczynek za sobą pociągnąć może, i to zarówno kary materjalnej jak i moralnych następstw złego.

a) Kary materjalne.

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Złodziej może się dostać do kryminału“							4						4 chł.
„Bo się idzie do aresztu“	5	8	10	6	2	3	3	1	3	2			43 dz.
	3	8	8	4		8	8	6	1	3			49 chł.
„Żandarm bierze do aresztu“		1											1 dz.
		1			8	1							10 chł.
„Rodzice ukarzą“				1									1 dz.
„Kradzież musi być ukarana“					1	10				2			13 dz.
„Za kradzież karzą“							6			2			8 chł.
„Policjant bierze do magistratu“				1									1 dz.
						1							1 chł.
„Kradzież jest surowo karaną“					2			1					3 dz.
„Żandarmi kują“						1							1 dz.
„Kradzież pociąga za sobą złe skutki“							1	1					2 dz.
„Złodziej jest sądownie ścigany“							1			4			5 dz.
					2								2 chł.
„Złodziej zasługuje na karę“								1	1		1		3 dz.
„Złodziej nigdy nie ma dobrego końca“								1	1				2 chł.

Motywy.	W i e k												
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Złodziej sam sobie zwykle odbiera życie“									1				1 dz.
„Kradzież pociąga najokropniejsze skutki“						1					1		2 dz.
„Kradzież może doprowadzić do nieszczęścia“										1			1 dz.
									1		1		2 chł.
„Złodziej czyni się na całe życie nieszczęśliwy“										1			1 dz.
„Wcześniej czy później bywa karany“											1		1 dz.
„Będzie karę płacił“		1											1 chł.
„Wyrzuci się go ze szkoły“							1						1 dz.
		1		1									2 chł.
„Złodziej naraża się na karę“										1			1 dz.
			1	5	1								7 chł.
„Nie wolno kraść, bo jest magistrat“					1								1 chł.
„Złodzieja czeka kara sądowa“							1		3				4 chł.
„Złodziej kończy życie w murach więziennych“								3	2				5 chł.
„Policja go poszukuje“							1		1				2 chł.
„Boby umarł“		3											3 chł.
„Żandarmi biorą“		1											1 dz.
„Tatuśby zbił“			2										2 chł.
„Rodzice biją“			1										1 dz.
				1									1 chł.

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Nie może posiadać żadnych dostojeństw, godności“						2							2 dz.
					1		1	7	1				10 chł.
„Bo jest magistrat“						1							1 chł.
„Nie przyjmą do terminu“						1		2					3 chł.
„Źle na kradzieży wychodzi“							1						1 dz.
„Kradzież wychodzi na wierzch i złodziej bywa karany“							1						1 dz.
„Złodziej podupada na zdrowiu“								1					1 dz.
„Kradzież prowadzi do zguby“									1				1 dz.
„Nie wychodzi na pożytek“								1					1 dz.
„Chwyciłby go kto“											1		1 dz.
								1					1 chł.
„Złodzieja biją“							1						1 chł.
„Złodziej nie dorobi się majątku“									2	1			3 dz.

razem 97 dz. 111 chł.

b) Kary moralne.

	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Bo się jest złodziejem“				11	4								15 dz.
		4			13		4						21 chł.
„Bo to hańba“						1							1 dz.
							1						1 chł.
„Ludzie nienawidzą“					2	2							4 dz.

Motywy.	Wiek												
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Złodziejem każdy się brzydzi“			1	1	2		2	1	5	2			14 dz.
					2	6	4						12 chł.
„Matka się brzydzi“				1							1		2 dz.
„Każdy pogardza“							1		1	1	1		5 dz.
					4	1							5 chł.
„Bo się wyda“				1					2	2			5 dz.
							1						1 chł.
„Serce sobie plami“				1									1 dz.
„Plami ciało i serce“				1									1 dz.
„Ojciec się brzydzi“				1									1 dz.
„Pokazują go palcami“						1							1 dz.
„Zawsze się lęka, nigdy nie ma spokoju“						1	1						2 dz.
„Splami swój honor“						1	1	4	1	1			8 dz.
„Plami charakter“						1							1 dz.
							1		1				2 chł.
„Szkodzi sobie na ciele i duszy“						5							5 dz.
„To największa hańba na świecie“							1	1					2 dz.
„Pociąga za sobą hańbę“							3		1				4 dz.
„Plami duszę“							2	2			1		5 dz.
„Nie ma znaczenia u ludzi“							1						1 dz.
„Traci poważanie u innych“							1			1			2 dz.

Motywy.	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
							Wiek						
„Całe życie ma wyrzuty sumienia“							3	2	5	5	1	1	17 dz.
„Wstydzi się drugiemu popatrzeć w oczy“							1						1 dz.
„Nigdy nie zazna szczęścia i spokoju wewnętrznego“								1	1	1			3 dz.
„Sumienie nie pozwala“								1	1				2 dz.
„Zostaje w oczach ludzi zawsze skalany“							2						2 dz.
„Hańbi siebie“								1	1				2 dz.
„Złodziej nie jest szanowany“										2			2 dz.
„Ludzie nie ufają“								1	1	1			3 dz.
„Unikają złodzieja“								1					1 dz.
„Czuje się sam niezadowolony i nieszczęśliwy“							1						1 chł.
								1					1 dz.
„Ludzie go nie poważają“									2	1			3 dz.
„Plami swe imię“										1			1 dz.
„Wystrzegaja go się“										1			1 dz.
„Traci zaufanie“									2	2			4 dz.
„Traci honor na zawsze“									4	1			5 dz.
„Bywa odrzucany od ludzi poważnych“							1	1	3				5 chł.
									1				1 dz.

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Traci dobrą opinję“									1				1 dz.
„Ujmuje charakter“									1				1 dz.
„Bywa poniżany“										1			1 dz.
„Wyrzekają go się bliźni“									1	1			2 dz.
„Zasługuje na pośmiewisko“									1				1 dz.
„Złodziej nie ma żadnej wartości“									1				1 dz.
„Plami honor i serce“									1				1 dz.
„Każdy się obawia złodzieja“									1				1 dz.
„Sumienie nie daje spokoju“									1				1 dz.
„Obniża swą wartość wobec siebie i otoczenia“									1				1 dz.
„Jest prześladowany przez przyjaciół“										1			1 dz.
„Traci sławę, której odzyskać nie może“										1			1 dz.
„Ludzie go nie lubią“										2			2 dz.
„Bywa znieważany“										1			1 dz.
„Ludzie nim gardzą“										1			1 dz.
„Nikt nad nim nie ma litości“										1			1 dz.

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Rzuca cień na charakter“										1			1 dz.
„Poniża człowieka“										1			1 dz.
„Upadla człowieka“										2			2 dz.
„Jest największą hańbą“										1			1 dz.
„Plami charakter ludzi“										1			1 dz.
„Wstrzymuje poczucie godności“										1			1 dz.
„Jest plamą człowieka“											1		1 dz.
„Poniża godność człowieka“											2		2 dz.
„Pozbawia honoru“											1		1 dz.
„Unieszczęśliwia wewnętrznie“											1		1 dz.
„Złodziej nie znajdzie szczęścia“											1		1 dz.
„Robi sobie wstyd“											1 1		1 dz. 1 chł.
„Szkodzi mu na sławie“												1	1 dz.
„Złodziej jest człowiekiem nikczemnym“											1		1 dz.
„Ubliża swemu charakterowi“						4							4 chł.
„Bo to hańba i zguba człowieka“								1					1 dz.
„Nie ma szacunku, prześladują go“						1			1				2 chł.

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Nieczyste sumienie“													
„Traci szacunek“							1						1 dz,
											1		1 chł.
„Ludzie śmieją się ze złodzieja“							2						2 chł.
„Bo wstyd“					3	3	2	6	1	2			17 dz.
					10	9	7						26 chł.

Razem 188 dz. 89 chł.

14·55% wszystkich odpowiedzi wskazuje, że z obawy przed karami materjalnemi i moralnemi dzieci unikają złego. Z tej liczby przypada 6·24% na kary materjalne a 8·31% na kary moralne. Motywy, mające źródło w karach materjalnych więcej widocznie przemawiają do przekonania chłopców (7·32%), aniżeli do przekonania dziewcząt (5·43%), a moralne więcej do przekonania dziewcząt (10·34%) aniżeli do przekonania chłopców (5·87%).

Podając motywy moralności, dziecko nie kieruje się jedynie i wyłącznie względami na swą osobę, lecz stara się także unikać złego ze względu na innych. W motywach tego rodzaju uwzględnia dziecko: a) rodziców; b) bliźnich; c) społeczeństwo i ojczyznę.

a) Wzgląd na rodziców.

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Złodziej plami honor ojca“						1		1					2 dz.
„Złodziej plami honor rodziców“							1						1 dz.

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Kradzież staje się przyczyną nędzy całej rodziny“								1	1				2 dz.
„Hańbi całą rodzinę“								2	1	1			4 dz.
„Przynosi szkodę własnemu domowi i całej rodzinie“								1					1 dz.
„Staje się przyczyną nieszczęścia“										1			1 dz.
„Obraża rodziców“										1			1 dz.
„Złodziej bywa wzgardzony wraz z rodziną“										1			1 dz.
„Cierpi na tym on i rodzina“										1			1 dz.
„Złodziej robi rodzicom przykrość“									1				1 dz.
													razem 15 dz.

b) Wzgląd na bliźnich.

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„I tknąć się jej nie godzi; cudza własność jest święta“			1		2	5	1		1	1	2		13 dz.
						2			1				3 chł.
„Bo to cudza własność“			1		2		1						4 dz.
„Bo ludzie mają nieszczęście“				1									1 dz.
„Ludzie się wstydzą“				1									1 dz.

Motywy.	Wiek												
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Naraża bliźniego na posądzenie“						2							2 dz.
„Szkodzi bliźniemu“		1			1	1	2		1	2	1		9 dz.
							1	2			1		4 chł.
„Robi bliźniemu na złość na duszy i ciele“					1	1							2 dz.
„Bo to nie moje“						1							1 dz.
„Daje zły przykład“						2							2 dz.
„Bliźni ponosi szkodę“						1		2	6	8			17 dz.
„Bo to jest potajemne przywłaszczenie cudzej własności“						2							2 dz.
„Szkodzi bliźniemu na ciele i duszy“						2	1		1				4 dz.
„Okradziony się gniewa, przeklina złodzieja, a przeto popełnia nowy grzech“							1						1 dz.
„Szkodzi drugiemu na ciele i majątku“							1						1 dz.
„Sprowadza nieszczęście“								2					2 dz.
„Złodziej nie ma serca dla bliźnich“								1	1				2 dz.
„Naraża drugiego na stratę“							1						1 dz.
„Sprzeciwia się miłości bliźniego“									1				1 dz.

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Sobie zysku nie przysparza a bliźnich unieszczęśliwia“													1 dz.
„Przyprowadza wielu ludzi do nędzy“													1 dz.
„Robi drugiemu przykrość“													2 dz.
„Z kradzieżą łączy się nienawiść ku bliźniemu“										1			1 dz.
„Krzywdzi bliźniego“				2	4	2	19	15	9	18	9	1	79 dz.
				3	4	1	1			2			11 chł.
„Boby policja miała dużo roboty“							1	1					3 chł.
													razem 145 dz. 25 chł.

c) Wzgląd na społeczeństwo, ojczyznę.

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Hańbi całą szkołę“								1					1 dz.
„Robi się nieraz krzywdę całemu państwu“										1			1 dz.
„Jest hańbą społeczeństwa“									2				2 dz.
„Jest pasorzytem społeczeństwa“									1				1 dz.
„Boby się działy w kraju rabusiostwa“					1								1 chł.
„Wstyd dla polskiego narodu“								1					1 chł.

Motywy.	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Ojczyzna się tym brzydzi“								1					1 chł.
„Kradzież szkodliwa dla społeczeństwa“									1				1 chł.
„Wstyd społeczeństwu“											1		1 chł.
„Złodziej jest szkodnikiem“						1							1 dz.
													razem 6 dz. 5 chł.

(The age columns 6–17 are headed „Wiek“ on the page.)

5·61% wszystkich motywów wskazuje, że dzieci, unikając złego, mają na względzie innych ludzi nie tylko siebie; z tego przypada 9·13% na odpowiedzi dziewcząt, a 2·04% na odpowiedzi chłopców.

W tej liczbie 0·45% wszystkich, a 0·82% dziewcząt ma wzgląd na rodziców, 5·13% wszystkich, t. j. 7·97% dziewcząt, a 1·71% chłopców na bliźnich, a 0·33% wszystkich i to tak chłopców jak dziewcząt na społeczeństwo, ojczyznę i t. p.

Do grupy III zaliczyłem odpowiedzi:

Motywy.	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Kradzież nigdy się nie ukryje“			1					1					2 dz.
„Kradzież jest występkiem“						1							1 chł.
„Nie mogę ręki położyć na kradzionej rzeczy“						1							1 chł.
„Bo mi chodzi o dobrą opinję w szkole“						1	1						2 dz.

(The age columns 6–17 are headed „Wiek“ on the page.)

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Bo kraść nie mogę, nie umiem i nie chcę“						1							1 dz.
„Bo to zły postępek“							1						1 dz.
„Kradzież jest rzeczą niegodną człowieka, który ma poczucie honoru“									1				1 dz.
„Na kradzież może się odważyć tylko człowiek bez sumienia“								1					1 dz.
„Kradzież świadczy o złym charakterze“								1	2	1			4 dz.
„Kradzież świadczy o złym wychowaniu“								1					1 dz.
„Obniża stanowisko uczenicy“								1					1 dz.
„Kto się za młodu przyzwyczai, na starość trudno mu się odzwyczaić“									3				3 dz.
„Ludzie rozsądni nie kradną“									1				1 dz.
„Powinniśmy się zadowalać tym, co mamy“									1	1	2		4 dz.
„Obowiązkiem naszym jest pracować“									1				1 dz.
„Złodziej wykonywa wielki i niesumienny błąd“										1			1 dz.

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Sprzeciwia się moralności ludzkiej“											1		1 dz.
„Cywilizacja i moralność nie pozwala“											1		1 dz.
„Kto kradnie, jest złodziejem“			25		1		1		2				29 chł.
„To niegrzecznie“			1										1 chł.
„Bo źle być baciarzem“				1									1 chł.
„Bo to zepsucie człowieka“							1						1 chł.
„Gdyby było wolno, toby ludzie jeszcze więcej kradli“							1						1 chł.
„Człowiek zdolny do pracy nie powinien kraść“								1					1 chł.
„Lepiej zarobić lub poprosić, aniżeli ukraść“									1				1 dz.
„Człowiek powinien pracować, a nie kraść“									1				1 chł.
												razem	28 dz. 38 chł.

Motywy te stanowią 1·98% motywów wszystkich dzieci, a mianowicie 1·54% motywów dziewcząt i 2·50% motywów chłopców.

Do względów estetycznych zaliczyłem motywy:

	Wiek												
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Bo to brzydko“				5	8		3						16 dz.
			1		1	1	2	1					6 chł.
„Bo to nieładnie“				1	3	2	1		2				9 dz.
					2								2 chł.
„Uczenicy nie wypada“					1								1 dz.
„Bo to dla dziewczynki nieładnie“							1						1 dz.
„Bo to brzydka wada“							1						1 dz.
„Bo to brzydki nałóg“										1			1 dz.
„Źle wpływa na człowieka“										1			1 chł.
													razem 29 dz. 9 chł.

Względy estetyczne stanowią 1·14% wszystkich motywów—1·59% motywów dziewcząt, 0·59% motywów chłopców.

Ze względu na zakazy unika złego niewiele dzieci:

Motywy.	Wiek												
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Zakazuje p. nauczyciel“					2								2 dz.
		2	1			3	1						7 chł.
„Kraść nie wolno“				1									1 dz.
			1			1							2 chł.
„Sąd nie pozwala“			2										2 chł.
„Rodzice zakazują“		2	2	2	3		1						10 dz.
			2	3	1					1			7 chł.

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Nie uczą kraść“				1									1 dz.
„Kradzież jest urzędowo zakazana“										1			1 chł.
„Cesarz zakazał kraść“									1				1 dz.
„Zakazuje prawo ludzkie“								1					1 dz.
													razem 16 dz. 19 chł.

Z powodu zakazu unika złego 1·05% wszystkich dzieci: 0·88% dziewcząt i 1·25% chłopców.

Najmniej dzieci unika złego z powodu, że jedno zło rodzi inne zła:

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Kradzież połączona jest z kłamstwem“							1						1 dz.
„Złodziej staje się skłonnym do złego“									3	2			5 dz.
„Złodziej może się stać mordercą“									3				3 dz.
„Kradzież jest drogą do innych grzechów“									1				1 dz.
„Kradzież może stać się nałogiem“									1				1 dz.
„Złodziej może popełnić wiele zbrodni“										1			1 dz.

Motywy.	Wiek 6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
„Kradzież prowadzi do wszystkiego złego“							1						1 chł.
„Z kradzieży można przyjść do rabunku“							1						1 chł.
„Złodziej z czasem staje się mordercą“									1				1 chł.
„Kto kradnie, to i rabuje“									1				1 chł.
„Kradzież prowadzi do morderstwa i rabunku“											1		1 chł.

razem 13 dz. 5 chł.

Stanowi to 0·54% wszystkich motywów: 0·71% motywów dziewcząt, 0·33% motywów chłopców.

Jeżeli nie będziemy podanych przez dzieci motywów różniczkować na motywy świeckie i religijne otrzymamy następujące wyniki:

I. *względy na innych*:

a) na Boga	3·21%	wszyst.	4 %	dz.	2 %	chł.
b) na rodziców	0·45 „	„	0·92 „	„	— „	„
c) na bliźnich	5·13 „	„	7·97 „	„	1·71 „	„
d) na społeczeństwo	0·33 „	„	0·33 „	„	0·33 „	„
razem	9·12%	wszyst.	13·12%	dz.	4·04%	chł.

II. *obawy przed karami*:

a) przed karą Bożą	10 %	wszystkich	11 %	dz.	9 %	chł.
b) przed kar. mater.	6·24 „	„	5·43 „	„	7·32 „	„
c) przed kar. moral.	8.31 „	„	10·34 „	„	5·87 „	„
razem	24·5%	wszyst.	26·77%	dz.	22·19%	chł.

III. *wzgląd na zakazy*:

a) na zakazy Boże	55 %	wszystkich	55 % dz.	55 % chł.
b) inne	1·05 „	„	0·88 „ „	1·25 „ „
razem	56·05%	wszystkich	55·88% dz.	56·25% chł.
IV. *względy różne*:	1·98 „	„	1·54 „ „	2·50 „ „
V. *względy estetyczne*:	1·14 „	„	1·59 „ „	0·59 „ „
VI. *względy na dalsze grzechy*:	0·54 „	„	0·71 „ „	0·33 „ „

Jeżeli przypatrzymy się całemu zebranemu materjałowi, zauważyć musimy na pierwszy nawet zaraz rzut oka, że w podawaniu motywów bardzo znaczną rolę odgrywa interes osobisty, wzgląd na siebie, egoizm bez względu na to, czy egoizm ten wypływa z pobudek religijnych czy świeckich.

Na kształtowanie się motywów wpływa bez wątpienia środowisko dziecka, wiek i odebrane wykształcenie. Aby płeć dzieci odgrywała tu także jaką rolę, nie ośmieliłbym się twierdzić mimo pewnych dosyć nawet znacznych różnic, jakie tu i ówdzie dają się zauważyć w powyżej podanym zestawieniu. Różnice te prędzej położyć można na karb wykształcenia, środowiska badane bowiem dziewczęta, a przynajmniej znaczna część starszych, uczęszcza do 6-klasowej szkoły wydziałowej, podczas gdy chłopcy tylko do szkoły wydziałowej trzechklasowej.

Cokolwiek inaczej rzecz ta nam się przedstawi, jeżeli zechcemy ją rozpatrywać z uwzględnieniem wieku badanych dzieci. Główny podział na dwie zasadnicze grupy, na motywy religijne i motywy świeckie przedstawi się nam, jak następuje:

	Motywy religijne:	Motywy świeckie:
6-o letn.	66·27%	39 %
7-o „	72·38„	14·20„
8-o „	74·40„	14·24„
9-o „	85·02„	11·50„
10-o „	75·02„	25·10„
11-o „	99·63„	19·96„
12-o „	73·08„	31·08„

	Motywy religijne:	Motywy świeckie:
13-o let.	69·30%	27·75%
14-o „	61·41 „	38·33 „
15-o „	62·50 „	36·77 „
16-o „	67· „	39· „
17-o „	64· „	24· „

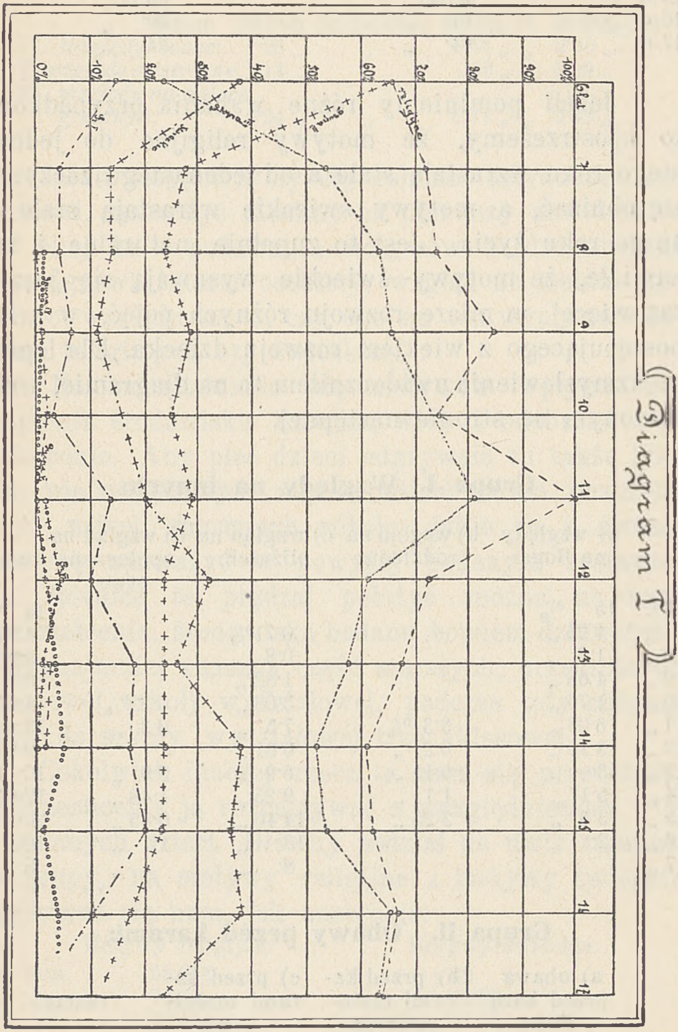
Jeżeli pominiemy różne wahania przypadkowe, to spostrzeżemy, że motywy religijne do jedenastego roku wzrastają stale a od jedenastego zaczynają się obniżać, a motywy świeckie wzrastają stale do 16-go roku życia. Jest to zupełnie naturalne i zrozumiałe, że motywy świeckie wysuwają się jeszcze raz więcej w miarę rozwoju różnych pojęć, w miarę postępującego z wiekiem rozwoju dziecka. Dla lepszego uzmysłowienia uwidoczniłem to na djagramie, umieszczonym na stronie następnej.

Grupa I. Względy na innych:

	a) względy na Boga:	b) wzgląd na rodziców:	c) wzgląd na bliźnich:	d) wzgląd na społeczeństwo:	razem:
6 l.	15 %				15 %
7 „	4·26 „		0·71%		4.97 „
8 „	1·2 „		0·8 „		5·06 „
9 „	4·68 „		1·82 „		6·5 „
10 „	1·76 „		3·08 „	0·22%	4·04 „
11 „	6·03 „	3·3 %	7·5 „	0·3 „	13·56 „
12 „	3·15 „	0·21 „	6·61 „		9·97 „
13 „	3· „	0·15 „	6·9 „	0·9 „	10·14 „
14 „	5·17 „	1·11 „	9·25 „	1·48 „	17·01 „
15 „	3·6 „	2·25 „	14·40 „	0·45 „	20·7 „
16 „	2· „		13· „	1· „	10· „
17 „			8· „	„	8· „

Grupa II. Obawy przed karami:

	a) obawa przed karą Bożą:	b) przed karami materjalnemi:	c) przed karami moralnemi:	razem:
6 l.	27·27%	15 %	24· %	66·27%
7 „	17· „	9·94 „	0·71 „	27·65 „
8 „	12· 4 „	4·4 „	8· „	24·8 „
9 „	16·64 „	3·2 „	2·86 „	22·7 „


Diagram I
0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%
70%
80%
90%
100%
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17

	a) obawa przed karą Bożą:	b) przed karami materjalnemi:	c) przed karami moralnemi:	razem:
10 l.	11·44%	7·48%	9·68%	28·6 %
11 „	13·8 „	9· 9 „	1·14 „	27·84 „
12 „	9·24 „	7·77 „	11·13 „	28·14 „
13 „	8·4 „	4·5 „	9·9 „	22·8 „
14 „	5·55 „	4·81 „	12·58 „	22·94 „
15 „	7·2 „	6·3 „	10·36 „	23·86 „
16 „	3· „	5· „	16· „	24· „
17 „			16· „	16· „

Grupa III. Wzgląd na zakazy:

	a) na zakazy Boże:	b) na zakazy inne:	razem:
6 l.	24· %		24· %
7 „	51.12 „	2·81%	53·96 „
8 „	60·8 „	3·20 „	64· „
9 „	63·7 „	1·82 „	65·52 „
10 „	61·82 „	1·56 „	63·38 „
11 „	79·8 „	0·88 „	80·68 „
12 „	60·69 „	0·42 „	61·11 „
13 „	57·6 „	0·3 „	57·63 „
14 „	50·69 „	0·37 „	51·06 „
15 „	51·7 „	0·9 „	52·6 „
16 „	67· „		67· „
17 „	64· „		64· „

	Gr. IV. Względy różne:	**Gr. V. Względy estetyczne:**	**Gr. VI. Wzgląd na dalsze grzechy:**
6 l.			
7 „			
8 „	1·12 %	0·4 %	
9 „	0·26 „	2·34 „	
10 „	0·22 „	2·86 „	
11 „	0·12 „	0·12 „	0·9 %
12 „	1·47 „	1·47 „	
13 „	2·1 „		3· „
14 „	4·62 „	1·11 „	1·11 „
15 „	1·35 „	0·45 „	0·37 „
16 „	4· „		„
17 „			8· „

Z sześciu powyższych grup możemy uważać trzy pierwsze grupy za grupy zasadnicze, trzy zaś następne na grupy przypadkowe. Przypatrując się trzem pierwszym zasadniczym grupom, widzimy, że obawa

przed karami najsilniej występuje u dzieci najmłodszych a następnie z wiekiem maleje, a natomiast wzrasta do jedenastego roku życia wzgląd na zakazy. Wzgląd ten zmniejsza się w miarę jak zdaje się wytwarza się w dziecku przeświadczenie, że złego unikać należy nie tylko z obawy przed karą. Wzgląd na innych wzrasta powoli, podobnie jak motywy świeckie.

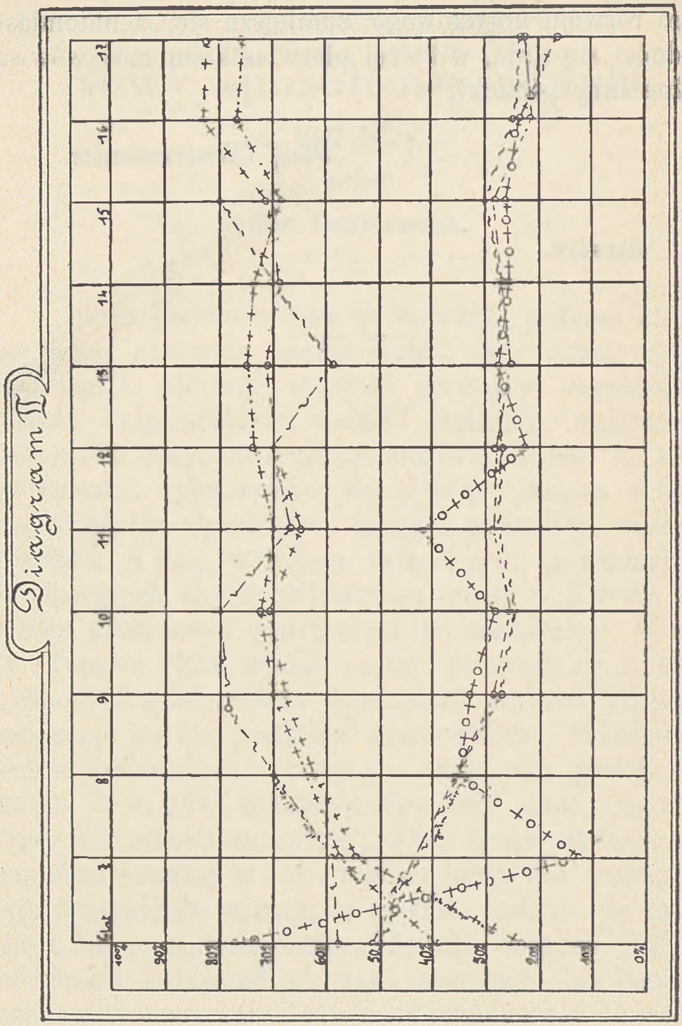
Wspomniałem wyżej, że jednym z głównych czynników przy wybieraniu motywów jest egoizm. W procentach z uwzględnieniem wieku przedstawi się nam to następująco:

Egoizm:

	dziewczęta:	chłopcy:	razem:
6 l.	77. %	40·88%	51·51%
7 „	13·77 „	41·85 „	42·60 „
8 „	34·8 „	36· „	36· „
9 „	33·58 „	23·01 „	29·12 „
10 „	29·07 „	26·8 „	27·28 „
11 „	42·7 „	17·48 „	29·7 „
12 „	22·8 „	34·04 „	28·14 „
13 „	27·03 „	26·91 „	27· „
14 „	26·46 „	25·88 „	28·49 „
15 „	26·42 „	45· „	30·15 „
16 „	24·86 „	16· „	23· „
17 „	18· „		24· „

Inne:

	dziewczęta:	chłopcy:	razem:
6 l.	23·1 %	58·4 %	39· %
7 „	55·08 „	58·05 „	57·4 „
8 „	63·80 „	62· 4 „	64· „
9 „	67·16 „	78·47 „	70·88 „
10 „	71·40 „	30·8 „	72·72 „
11 „	49· „	79·92 „	70·3 „
12 „	72·32 „	67·62 „	71·86 „
13 „	71·02 „	69·69 „	73· „
14 „	70·56 „	59·28 „	71·51 „
15 „	70·56 „	70· „	69·85 „
16 „	83·62 „	80· „	77· „
17 „	81· „		76· „


Diagram II
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%

Jak to widać z tabelki procentów i na djagramie II. linja, oznaczająca pierwiastek motywów egoistyczny w miarę wieku dziecka i co za tym idzie jego rozwoju umysłowego zmniejsza się, a natomiast podnosi się linja, w której pierwiastkiem motywów są różne inne pobudki.

Józef Ciembroniewicz.

Rzeszów.

JANA ALEKSANDRA GORCZYNA

Nowy sposób arytmetyki

Z 1647 ROKU

podał

Jan Grabowski.

Okres piśmiennictwa naukowego, podczas którego łacina panowała wszechwładnie jako urzędowy język nauki, nie mógł sprzyjać rozwojowi samouctwa. Szkoły były łacińskie, książki łacińskie, mistrzowie szkolni—klechy, niedouczeni żakowie, gadali ze sobą po łacinie; wyśmiewano się trochę i kpiono z tych domorosłych Cyceronów. Łacina panowała wszechwładnie; u nas, w Polsce, więcej niż na Zachodzie, w sąsiednich choćby Niemczech, gdzie w XV-ym już wieku drukowano podręczniki po niemiecku. U nas X. Tomasz Kłos wydał po raz pierwszy w r. 1537 „Algorytm polską rzeczą“ (podręcznik arytmetyki), przeznaczając go dla „rodziców krakowskich“ (młodzieży, rodem z Krakowa), którzy się uczciwego handlu jąć mieli. W r. 1545 Stanisław Grzepski pisze „Geometrye, albo miernicką naukę“, której drugie wydanie tłoczy Andrysowicz w 1566 roku w Krakowie. O gieometrji Grzepskiego wiemy, że spełniła zadanie, że zgodnie z zamierzeniami autora dotarła do tych, którzy nie mogli korzystać z nauki szkolnej. Jan Brożek, znakomity matematyk polski, w przedmowie do jednej ze swych prac [1]), wspomina, że ojciec jego, włościanin,

[1]) Disertatio de Cometa astrophyli, Cracoviae 1619. Cap. XII.

młynarz z Kurzelowa, uczył go początków arytmetyki i gieometrji, której sam był się nauczył z podręcznika Grzepskiego. W r. 1553 Bernard Wojewódka wydaje Algorytm obszerniejszy i staranniej opracowany niż Kłosa, stojący zupełnie na poziomie ówczesnych poglądów metodycznych, nie ustępujący pod tym względem osławionym podręcznikom Adama Riesego, któremi tak chełpią się Niemcy. Algorytm Wojewódki odrazu zdobył sobie uznanie, doczekał się trzech wydań, z których ostatnie w r. 1602 wyszło w Wilnie.

Od tej chwili samouk polski był pozbawiony możności kształcenia się. Pisano w tym czasie podręczniki arytmetyczne, ale po łacinie, dla szkół je przeznaczając. Brak polskiej książki odczuwano powszechnie, nic dziwnego więc, że Jan Aleksander Gorczyn, człowiek ruchliwy i przedsiębiorczy, dziennikarz, założyciel pierwszego czasopisma polskiego, rytownik, sztycharz, muzyk, a przytym patrjota dobry i obywatel, postanowił zapełnić dotkliwą lukę w piśmiennictwie naukowym polskim i napisał „Nowy sposób Arytmetyki“. „Podobniejszego przeto medium nie rozumiałem“, powiada w przedmowie, „tylko przez tę Arytmetykę votis i affektacyej twojej prodeste, abyś więcej nie żebrał w cudzoziemskich Autorach tego, czym możesz in privato lare bardzo łatwie contentecą zamysłom swoim inauspicare. Do czego wiem, iż nie pierwszym jestem, bo wielu innych tak swoich, jako i cudzoziemskich autorów o tej przezacnej nauce pisało, jednak iż z ogródką — nieznajomym nam językiem, (dla czego drugi, mając fundament z szkoły, procedere dalszego nie mógł nigdy w praktyce uczynić dla zatrudniających w tej nauce terminów, a swojej nieumiejętności).“

Zrozumienie więc trudności, na jakie narażony był samouk, skłoniło Gorczyna do napisania podręcz-

nika, który w roku 1647, w Krakowie, w drukarni Krzysztofa Schedla, I. K. M. typografa, wydrukował. Całkowity tytuł tej książeczki jest: „Jana Alexandra / Gorczyna, / Nowy Sposob / Arytmetyki / jako się każdy prędko i łatwie może nauczyć rachować / Zformowany Rozmową dla snadniejszego / pojęcia / w Roku 1647. / Cum Gratia et Privilegio S. R. M. / Et permissu Superiorum / w Krakowie / w Drukarni Krzysztofa Schedla, / I. K. M. Typog.“

„Nowy sposób“ drukowany jest gotykiem, jedynie przedmowa, tytuły i makaronizmy łacińskie są wytłoczone bądź kursywą, bądź zwykłą italiką. Przedmowa zajmuje kart nieliczbowanych 2, dedykacja „Jaśnie Oświeconym Ich Mościom X. X. Dymitrowi Jerzemu i Konstantemu Krzysztofowi Korybutom Wiśniowieckim“, którym autor w uznaniu „zasług dla Ojczyzny wyświadczonych“ przez ich stryja, Hieronima, podręcznik poświęca, mieści się na dwu kartach, treść zaś arytmetyczna wypełnia 182 strony ówczesnej 8-ki.

W przedmowie do czytelnika, z której wyżej przytoczyliśmy wyjątek, Gorczyn wypowiada ogólny pogląd na wartość nauki, w której upatruje jedyną dźwignię kultury, zapewniającą dobrobyt tym społeczeństwom, które pracują koło rozwoju umiejętności wogóle, a w szczególności techniki. Wbrew wielu współczesnym, nie ogląda się Gorczyn z tęsknotą ku przeszłości, w której, jakoby w raju utraconym, panowała wieczna szczęśliwość, nie sięga po przykłady do starożytnych autorów, nie powołuje się na Platona, lub werset z przypowieści Salomona — zwykłe argumenty, przytaczane na pochwałę arytmetyki w t. zw. laudaciuncula arithmeticae przez innych autorów, lecz stara się przekonać czytelnika, że ludzkość się doskonali, że przyszłość wiele więcej jest warta od przeszłości, która za cuda uważałaby to, co zdołała urzeczywistnić

teraźniejszość. „Obaczmy w potocznych, a nam przez codzienną experentię podających się rzeczach. Skąd takowe inwencye w przemyślnych zegarach, o których ani ucho starożytności słyszało, ani oko widziało? Skąd na pośrodku morskiej nawały taka bezpieczność pływającym, iż oni rządzić się morzem, a nie morze niemi zdadzą? Przez co Artilerye straszliwym grzmotom niebieskim się zrównać tak płomieniem, jako i reboatu mogą?“ pyta autor, aby, przytoczywszy obcych krajów Włoch, Francji, Niemiec pomyślność, wykazać, iż „te wszystkie prerogatywy dla samej arytmetyki przy nich zostają, gdyż umiejętnie mogą według potrzeby Quotę zaordinować, aby potym takie effekta mieli, jakie sobie widzieć i mieć pragną.“ Uważając umiejętność rachowania się, przewidywania, opartego na ścisłych obliczeniach, za podstawę gospodarki narodów i najpierwszy warunek pomyślnego ich rozwoju, Gorczyn jest zdania, że w życiu prywatnym jednostki ład i liczenie się są niezbędne do jej szczęścia: „uważ to sam w sobie, izaliż ty możesz cokolwiek zacząć i dobrze wykonać, póki się sam z sobą nie porachujesz, a jeżeli mogę rzec azaż i nieba bez Arithmetiki dostaniesz?“

Wyłożywszy w ten sposób arytmetyki „zacność,“ tłumaczy się Gorczyn z powodów, dla których kilka nowych terminów rachmistrzowskich do podręcznika wprowadził: „nowe terminy, które aplikowałem do polszczyzny, po to, abyś łatwiej pojąć mógł, ponieważ, co własnej denominacji nie ma, to więcej w intellekcie zatrudnia.“ Należy jednak zaznaczyć, że autor nie wprowadził wielu nowych nazw do wykładu, natomiast pozmieniał dawne, które zyskały już były w XVI-ym wieku prawo obywatelstwa, na inne, nie zawsze szczęśliwie wybrane.

Po przedmowie do czytelnika następuje cztero-

wiersz z Plinjusza młodszego, a po nim bezpośrednio rozpoczyna się treść arytmetyczna podręcznika. Wykład, stosownie do panującej w XVII-ym w. mody, prowadzony jest sposobem katechizmowym; rozmawiają ze sobą mistrz, oznaczony przez Gorczyna literą A i uczeń, którego nazywa I. Uczeń nie słyszał nigdy o arytmetyce, lecz będąc świadkiem sztuki z pierścieniem, zwraca się do mistrza z prośbą o wyjaśnienia. Mistrz odpowiada, że sztuka, którą oglądał, jest błahostką wobec innych; oświadcza on, że jemu, mistrzowi, znane są bardziej olśniewające tajemnice, że jest on np. w stanie przepowiedzieć, gdzie za lat 10 znajdować się będzie słońce, i że kluczem, otwierającym tajemnicze wrota sezamu, zamknięte dla profanów—jest Arytmetyka.

Uczeń zaręcza, że się „na chęci i pilności najmniej odmieni," wobec tego mistrz postanawia wprowadzić go w „sposoby," któremi rachmistrze „jako rzemieślnicy instrumentami, według potrzeby każdą rzecz pomyślaną wystawić" umieją. „Sposobów" zna Gorczyn 5: „liczenie, przydawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie."

Każdy „sposób" wypełnia jeden z następujących rozdziałów, których układ jest taki, że uczeń pyta mistrza: kiedy zażywają danego sposobu? na co mistrz daje mu odpowiedź, zawierającą konkretny przykład stosowania działania. Na zapytanie ucznia: jak należy wykonywać działanie? nauczyciel podaje kilka punktów do spamiętania; w tych właśnie punktach zawiera się wykład działania, poparty wieloma przykładami.

„Liczenie abo numeracja" stanowi treść pierwszego rozdziału. Mistrz poucza ucznia, że liczby piszemy za pomocą „znaków liczby," których jest dziewięć (zero nazywa nullą); każe mu zapamiętać, że „wiersz

napisany nazywa się „Ryga,“ każda zaś poszczególna cyfra rygi zwie się „postą“ (obydwa te terminy wprowadza Gorczyn do słownictwa arytmetycznego polskiego po raz pierwszy); pierwsza cyfra z prawej strony zwie się pierwszą postą, druga—drugą postą i t. d. [1]). Dalej objaśnia, że pierwsza posta oznacza jedności, albo „same przez się liczby,“ druga dziesiątki i t. d. Klasę tysięcy oddziela od klasy jedności kropką, stawianą nad jednościami tysięcy. Na tym miejscu podaje ciekawą uwagę, rzucającą światło na rozpowszechnienie wyrazu miljon w XVII-ym wieku; powiada bowiem, że w szkołach „tysiąc tysięcy (kroć) wymawiają, rachmistrze zaś słowo miljon mówią.“ Rozdział drugi traktuje: „o dodawaniu, abo Addicji.“ Autor w dziewięciu punktach zamyka wykład tego działania, uczy, jak należy podpisywać składniki, na przykładzie, w którym sumy poszczególnych rzędów nie przewyższają dziesięciu, pokazuje jak otrzymać wypadek dodawania, zwany „Summą, Facit, abo Netto“ następnie przechodzi do wypadku, w których suma tych samych rzędów obydwu składników jest większą od dziesięciu; uczy jak postępować, gdy liczba składników jest większa niż dwa, lub gdy składniki, „jak to u kupców w Regestrach bywa“ napisane są na kilku stronicach. Radzi on wówczas sumować składniki na jednej stronicy i otrzymaną sumę „Latus“ pisać na drugiej „z przeniesienia.“ W toku wykładu o sumowaniu wielu składników podaje następującą uwagę: „Abyś umiał potym wszelkie Rachunki, jako bywają w Regestrach prędko i dobrze rachować, ćwicz się zaraz: gdy sumujesz jedną postę, na której numerów wiele, nie mów: dwadzieścia i jeden, dwadzieścia i dwa

---

[1]) Posta więc odpowiada rzędowi w dzisiejszej nomenklaturze arytmetycznej.

etc. dla powtarzania takowego, prędko się rado zmyli;" powiada dalej: „na przykład jako tu... iż jest 8 na najniższej rydze, potym nad nią 9, dobierajże tak: do 8. od 9. dwuch i rzekni dziesięć (trzymając na tym miejscu piórem abo palcem), a o tych siedmiu, co zostają, nie wspominaj, ale je tylko w pamięci trzymaj; potym do tych siedmiu, co w pamięci są, dobieraj od wyższych (znowu dziewięć) trzy i rzekni zatym dwadzieścia, trzymając piórem pamiętaj, iż zostaje 6, potym od wyższej dobieraj do tych 6. co w pamięci i rzekni trzydzieści, pamiętając tę, która zostaje." Następnie pokazuje, jak dodawać liczby wielorakie, gatunki nazywa „Sortami," [1]) uczy zamiany niższych gatunków w sumie na wyższe, radzi każde dodawanie spróbować próbą dziewiątkową.

Rozdział trzeci zawiera wykład „Subtrakcji, abo Odejmowania." Autor zwraca uwagę, że tylko liczbę mniejszą od większej można odjąć (odjemną i odjemnik nazywa: „większa i mniejsza Summa," wypadek odejmowania nazywa: „Resta.") Wykład odejmowania, zawarty w 11 punktach, jest systematyczny i drobiazgowy; mistrz przerabia z uczniem przykłady na wszystkie możliwe przy tym działaniu przypadki. Gorczyn kończy rozdział odejmowaniem liczb wielorakich i podaje 3 zadania zaopatrzone w odpowiedzi do rozwiązania. Próba odejmowania przez dodawanie wygląda tak:

5678
1234 nad linją ryga
4444 Reszta
5678 Próba.

Znaków + i — nie używa.

Mnożenie stanowi treść rozdziału czwartego. Gor-

---

[1]) Zwracam uwagę, że poprzednio sorta znaczyła rząd w liczbie.

czyn określa mnożenie jako skrócone dodawanie; mnożną nazywa „wielością,“ mnożnik—„mnożycielem,“ iloczyn „produktem.“ Zgodnie z ogólnemi zwyczajami autorów podręczników arytmetycznych XVI i XVII stulecia, zwraca autor szczególną uwagę ucznia na ważność tabliczki mnożenia, którą nazywa „Tabułą, abo produktami pierwszego dziesiątka“, podaje sposób obliczania iloczynów liczb pierwszej dziesiątki zapomocą t. zw. regula pigri, ale używania jej nie zaleca. Mnożenia liczb wielocyfrowych, dokonywa w sposób obecnie używany, nadmieniając, że oprócz podanego w podręczniku, znane mu są jeszcze inne metody tego działania, lecz nie rozwodzi się nad niemi, gdyż „trudne są do spamiętania, a co więcej, iż ich nie zażywają.“ Próbą mnożenia „jest diwizja, przez którą trzeba, coś multiplikował, diwidować.“

Rozdział piąty poświęca autor dzieleniu, które wykłada bardzo szczegółowo, rozwodząc się nad tym działaniem obszerniej, niż nad innemi. Liczby, wchodzące do dzielenia, Gorczyn nazywa: „mnóstwo“ i „dzielnik,“ iloraz „quotient, abo wielość razów.“ Dzielenie w przypadku, gdy dzielnik jest liczbą dwu lub wielocyfrową opisuje autor „Nowego sposobu“ jak niżej:

„A kiedy dwa Numery abo więcej będą na rydze dzielnika, jako to, kiedy trzeba będzie między 32 podzielić złotych 1952, tedy masz tak obadwa Numery postawić, aby jeżeli zaraz mniejsza na początku na rydze mnóstwa będzie, tedy dzielnika w głąb pomkni, jako tu widzisz:

1952 [
32 [

które będę ja tak (a ty potym tymiż słowy) dywidował, a pamiętaj, jako się tu Numery mieszają. Naprzód mówią 3 w 19 mam 6 razy, które 6 piszę na quotien-

cie i multiplikuję nazad tym quotientem 6 te obadwa Numery dzielnika tak, mówiąc 6 razy 2, uczynią 12, iż dwa numery, piszę 2 pod 6. a 1 w pamięci dla drugiej chowam. Potym mówię tymże quotientem 6 razy 3, uczynią 18, i z tą co w pamięci będzie 19, a ponieważ nie masz już więcej post dzielnika, napiszę tedy obadwa Numery tak:

1952 [
32[1]) [6
192 [

Subtrahuję potym tymi pod dzielnikiem Numerami od rygi mnóstwa i znajduję, iż mi zostaje tylko 3, które piszę nad 5, przekreśliwszy 5, potym mówię: 9 od 9 nie mam nic—nie piszę też nic, jednak 9 przekreślam, potym 1 od 1, nic, którą także przekreśliwszy, tę rygę mażę, co pod dzielnikiem, i będzie tak:

3
1952 [6
32

A iż zostaje na wierzchu 32, a na rydze dzielnika jest jeszcze plac, co się rozumie, iż jeszcze trzeba tymiż Numerami dzielnika dzielić, więc piszę znowu dzielnika tak:

3
1952 [
322 [6
3 [

To jest, gdyby nie te pierwsze Numery miałoby tak bydź:

32 [
32 [6

Poczynam tedy jako i pierwej, mówiąc: 3 w 3

---

[1]) Cyfry, drukowane tłustym drukiem, są przekreślone w oryginale.

mam 1 raz, który na quotiencie wedle pierwszej liczby 6 piszę, i mówię nazad: 1 raz 2, są 2, a ponieważ też w dzielniku 2, a jakom ci wyżej nadmienił, iż 1 nie multiplikuje, przetoż nic nie piszę pod dzielnikiem, ale prosto zaraz subtrahuję tak, mówiąc: 2 od 2 nie zostaje nic, potym mówię 3 od 3, nie zostaje nic i tak dzielnika i te 32 przekreśliwszy, będziesz miał na jedną personę zł. 61, jako tu w przykładzie widzisz"

$$\begin{array}{r|l} \mathbf{3} & \\ \mathbf{1952} & \\ \mathbf{322} & 61 \\ \mathbf{3} & \end{array}$$

Próby dzielenia dokonywa przez mnożenie: „uczynić z dzielnika mnożyciela i multiplikować quotient, po której multiplikacyi będziesz miał produkt w takichże Numerach, jakie mnóstwa ryga w diwizyi miała."

Po wyłożeniu dzielenia podaje Gorczyn: „Dla Praktyki Exempla," trzy zadania na cztery działania; Przytaczam tu ostatnie dla ciekawego określenia, którego używa: „Kupił jeden zboża ćwiercień 225 po zł. 4. Drugi raz 120 po zł. 3 gr. 15. Trzeci raz 80 po zł. 5. Chce tedy wiedzieć per banco, abo jak polacy mówię przez głowę po czemu jedna ćwiertnia kosztuje."

Odp. po Zł. 4. $\frac{20}{415}$."

Zadanie przytoczone, dające wynik w liczbie mieszanej, wprowadza autor celowo; chce on pokazać uczniowi w jaki sposób można resztę, otrzymaną przy dzieleniu przedstawić w kształcie liczby ułamkowej.

Począwszy od str. 44 „Nowego Sposobu" rozpoczyna się: „Część druga, o łamanej liczbie." Gorczyn unika wyraźnych i ścisłych określeń. Zapytany przez

ucznia „Cóż to jest łamana liczba?“, mistrz zbywa go krótko, że „nic innego nie jest tylko jakoby kawałki od całej sztuki,“ natomiast później na całym szeregu przykładów stara się wprowadzić ucznia w pojęcie ułamka, jako jednej, lub wielu równych części całości („tablicy czworograniastej“). Dalej podaje siedm „sposobów“ (działań) na ułamkach, a mianowicie: „liczenie, przemienianie abo gleichowanie, zkraczanie, przydawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie.“

„Liczenie, abo znanie łamanej liczby“ stanowi treść rozdziału pierwszego. Autor dzieli ten rozdział na pięć punktów, które mają stanowić kamień węgielny wiedzy o ułamkach: „na nich wszystka nauka o łamaniu zawisła.“ W punkcie pierwszym ostrzega ucznia, że ułamek posiada wartość względną, zależną od całości, której jest częścią. „Kiedy napiszę $^1/_2$ podle całej, to już tej liczby walor rozumiem według tej całej, naprzykład napiszę zł. $3^1/_2$, którą wymawiam trzy złote i jedna od dwóch części złotego, co się tak rozumie, złoty jest na dwie części rozdzielony, z którego rozdziału wzięto jedną część, co czyni 15 groszy.“ Przytoczywszy kilka jeszcze przykładów, powiada: „trzymam, iż zrozumiałeś, jako te Numery“ (ułamki) „valor biorą na się różny, a to dla miejsca i materyi, przy której się kładzie.“ W punkcie drugim powiada: „Numerus co pod linią zowią Rachmistrze Namieniaczem, co zaś nad linią Licznikiem.“ Gorczyn za ułamki uważa jedynie ułamki właściwe, o pozornych powiada w punkcie piątym „sam rozsądek pokazuje, iż cztery części od czterech części wziąć, jest rzecz całą wziąć.“

Rozdział drugi: „o przemienianiu, abo gleichowaniu,“ jest wykładem sprowadzania ułamków do wspólnego mianownika, zamiany liczby całkowitej na ułamek pozorny, wyciągania całości z ułamka niewłaści-

wego i zamiany liczby mieszanej na ułamek niewłaściwy. Punkt piąty tego rozdziału podaje sposoby znajdowania „łamania łamania“ według terminologji Kłosa i Wojewódki, czyli znajdowanie części ułamka. Sprowadzania do wspólnego mianownika dokonywa Gorczyn tak, jak to czyniono w XVI-stuleciu, to znaczy mianowniki ułamków traktuje jako liczby pierwsze, skutkiem tego wspólny mianownik jest zawsze iloczynem mianowników ułamków. Punkt dziesiąty zawiera ciekawy sposób porównywania wartości dwu ułamków: „pragniesz też wiedzieć, które złamanie więcej waży... czyli $\frac{2}{5}$, czyli $\frac{3}{7}$. Przyłóż do licznika nullę, a potym przez namieniacza dividuj i na quotiencie zobaczysz, która z nich większa jako na przykładzie będzie

$$\frac{2}{5}\ \frac{3}{7}\ \text{kiedy przyłożę}\ \frac{30}{7}\,[\ 4\frac{2}{7}\qquad \frac{20}{5}\,[\ 4.$$

tak tedy dochodzisz, iż $\frac{3}{7}$ większa, niż $\frac{2}{5}$.“

„Zkraczania,“ wyłożonego w drugim rozdziale, dokonywa Gorczyn bez podania sposobu znajdowania wspólnych dzielników, ani też cech podzielności liczb; wspomina jedynie, że, gdy jedna liczba kończy się na 5, druga na 0, „tedy sam rozsądek pokazuje iż przez 5 obie zejdą.“ Skracanie ułamków pisze w ten sposób:

210	30	6	1
420	60	12	2.

Dodawanie i odejmowanie ułamków stanowi treść dwuch następnych rozdziałów. Autor ostrzega, że można dodawać i odejmować ułamki już „poglejchowane“ (sprowadzone do wspólnego mianownika).

Mnożenie i dzielenie ułamków opisane krótko, podane sposoby postępowania bez wyjaśnień i kilka przykładów działania. Na końcu rozdziału o dzieleniu ułamków Gorczyn podaje używane w praktyce kupieckiej skrócenia nazw miar najbardziej rozpowszechnionych. Po nich umieszcza „Informacye o Monecie, Wadze Mierze: To jest, Jaka Moneta, Waga, Miara, w koronie Polskiej Miast przedniejszych. Moneta wszędy jednakowa, jako i w Krakowie zwłaszcza za r. 1647,“ którą tu w całości przytaczam:

Informacye o Monecie, Wadze, Mierze:

To jest,

Jaka Moneta, Waga, Miara, w Koronie Polskiej Miast przedniejszych. Moneta wszędy jednakowa jako i w Krakowie zwłaszcza za r. 1647.

Czerwony złoty ma w sobie	2 Talery
Taler	3 złote
Złoty	30 groszy
Grosz	3 szelągi
Szeląg	6 pieniędzów abo Denarów
Ort Gdański z liczbą	18 groszy
Item bez liczby	20 groszy
Grzywna Krakowska	48 groszy
Taler Lewkowy	80 groszy
Item kopowy	54 groszy

W Prusiech:

Grzywna ma w sobie	20 gr. polskich

W Litwie:

Grzywna	75 gr. polskich

W Krakowie Waga:

Cetnar ma w sobie	5 kamieni
Kamień	26 funtów
Funt	32 łotów
2 łoty	1 uncia
W funcie	16 uncii

Miara w Krakowie:

Łast dobrej miary ma	26 ćwiertni
Ćwiertnia	3 korce krak.
Korzec	8 miarek
Korzec	56 kwart

O winie:

Wiadro Wielkie Wina Endeburskiego ma w sobie	26 garncy Krak.
Wiadro małe Wina Morawskiego Święto-Jerskiego Rakuskiego	20 garncy
Beczka Węgierska powinna mieć w sobie	3 baryły
Baryła Węgierska	24 garncy Krak.
Garniec	4 kwarty Krak.
Kwarta	4 kwaterki

O papierze:

Bella Papieru	10 Ryz
Ryza	20 liber
Libra	25 Arkuszy

O Miesiącach:

Miesiąc 4 Niedziele abo	Tygodnie
Tydzień	7 Dni
w Roku	12 Miesięcy
w Roku	365 dni według kupców
Item 4 kwartały	
Dzień ma w sobie	24 Godzin
Sorok soboli ma sztuk 40	
Tacher 12 sztuk, jako Irchy Barzanu i Szarych skór	

O Złocie i Srebrze:

Funt Złota abo Sreb. ma w sobie	16 Uncji
Funt złota ma w sobie	112 Czerw. zł.
Uncja	2 Łoty
Łot	4 quintle
Quintla	4 denary
Denar	15 ziarn
Grzywna złota	56 Czerw. zł.

Czerwony złoty ma 4 karaty, abo Orty jako złotnicy nazywają

Karat	4 Sexcentle
Sexcentel	4 grana

We Lwowie Waga:

Cetnar ma 4 kam.	5 kamieni Krak.
Kamień	32 funt. Krak. wagi

M i a r a:

Arszyn Ruski ma w sobie	5 ćwierci Krak. łokcia
Półsztuczek płótna ma	40 arszynów

We Gdańsku Waga:

Schiffunt ma w sobie Cetnarów $2^2/_3$ małej wagi, to jest	funtów Gdań. 320
Cetnar ma w sobie kamieni 5 małej wagi, to jest	funt. 120
Kamień wielkiej wagi ma w sobie	funt. 34
Kamień małej wagi	funt. 24

Funt łotów 32, jednak na wadze z łotami większy niż w Krakowie.

O Łanach abo Włókach:

Łan abo włóka Chełmieńska ma mieć w sobie 30 Morgów na dłuż a na szerz 1 Morga

Morg ma	5 sznurów
Sznur	6 prętów
Pręt	$7\frac{1}{2}$ łokcia
Jeden łan domniemany Królewski w długość niesie	6750 łokci
W szerokość	225 łokci
Mila ma w sobie	8 stajani
Stajanie	125 kroków
Krok	5 stóp
Stopa	4 dłonie
Dłoń	4 palce
Palec	3 ziarna Jęczmienia

O Drwach:

Dziesiątek drew	8 sążni
Sążeń	3 łokcie

O Drwach we Gdańsku:

Wańschosu sto (są to drwa czworograniaste dębowe) ma mieć w sobie	120 sztuk
Klapholcu wielkie sto	12 ryngów
Ryng	2 małe sta
Małe sto	120 sztuk

O zbożu we Gdańsku:

Łast zboża ma w sobie	60 korcy
Korzec	16 Miarek
Łast soli	18 Beczek
Łast śledzi, potaszu, smoły etc. i innych rzeczy co w beczkach przedają	12 beczek
Kopa ma w sobie	4 Mandle
Mandel	15 sztuk
Tuzin	12 sztuk

Część III poświęcona jest: „Regule Proporcyej, abo Detri w całej Liczbie.“ Gorczyn zna pięć „sposobów“ reguły Detri: [1]) „reguła pospolita, obrócona, duplowana, o pięci sortach i alligationis, abo wiązania.“ Na pytanie ucznia: „Cóż to znaczy Regula Detri?“ mistrz odpowiada: „Znaczy jakoby prawidło jakie o trzech stronach, a według Rachmistrzów Species o trzech Sortach, które złożone umiejętnie, czynią proporcjonalnie czwartą sortę.“ Autor stwarza nową terminologję na oznaczenie trzech proporcjonalnych, które Kłos i Wojewódka nazywali „pierwszym,“ „średnim“ i „ostatnim terminem.“ Termin „pierwszy“ nazywa się „Quotą,“ „średni“—„Ceną,“ „ostatni“— „wynaleźcą, a to ze dwuch przyczyn: pierwsza, iż na tej

---

[1]) O proporcji wspomina jedynie w tytule rozdziału i we wstępie do trzeciej części, używa jednak wyrazu proporcja dla retorycznych względów; mówi o proporcji budowy, proporcji kształtu i t. p.

Sorcie nowowynaleziona quota zawsze musi bydź pisana, druga—iż przez multiplikacją jej wynajdujemy czwartą sortę.“ Siedm punktów tego rozdziału odpowiadają ogólnym „kautelom,“ podawanym we wszystkich podręcznikach arytmetycznych XVI-go i XVII-go stulecia, jedynie uwaga, zawarta w punkcie trzecim, rzuca pewne światło na pojęcie autora o proporcji. Powiada on: „jaka proporcja w pośrodku przeciwko pierwszej będzie, taka też będzie na czwartej przeciwko drugiej;“ przez proporcję więc rozumiał Gorczyn stosunek dwu liczb, nie zaś równość dwuch stosunków. Następne siedm punktów opisują sposoby postępowania, gdy do reguły wchodzą liczby wielorakie; dołączone przykłady starannie i drobiazgowo objaśnione nie zawierają w sposobie rozwiązania nic nowego w porównaniu do dawniej przez innych autorów podanych rozwiązań: zawsze ostatni termin bez podania zasady jest mnożony przez średni i iloczyn dzielony przez pierwszy termin dla otrzymania czwartej proporcjonalnej.

„Reguła Detri w łamanej liczbie [1]) póki łamanych nie poglejchują to inaczej, ale kiedy już każda Sorta będzie rezolwowana [2]) i ultimarie w proporcyej staną, to już nie inaczej jako w całej; pierwsza diwiduje, a średnia z trzecią multiplikują,“ powiada Gorczyn. Sprawie „poglejchowania“ poświęca jednak cały rozdział, rozumiejąc przez nią zamianę stosunków liczb ułamkowych przez stosunek liczb całkowitych, lubo podaje również sposoby postępowania bez zamiany. W punkcie 12 daje przykład następujący: „Jeżeli zaś

---

[1]) Wyłożona w rozdziale trzecim.

[2]) Sprowadzona do jednakowych gatunków miar.

na wszystkich sortach sama fraktura będzie, to... przekładam pierwszą sortę tak, Licznika przenosić z wierzchniej rygi na spodnią rygę, a namieniacza zaś na wierzchnią rygę, jako tu widzisz:

$$\frac{3}{5} \quad \frac{6}{7} \quad \frac{3}{4} \text{ przełożona tak:}$$

$$\frac{5}{3} \quad \frac{6}{7} \quad \frac{3}{4}$$

po którym przełożeniu multiplikuj pierwszym namieniaczem drugiej sorty namieniacza, a potym ten produkt znów przez trzeciej sorty namieniacza i będziesz miał czwartą sortę; potym także liczniki czynią 90, to tedy napisawszy za licznika na czwartej sorcie i będę miał czwartą sortę tak $\frac{90}{84}$."

W rozdziale trzecim Gorczyn wykłada „praktykę fortelną w Regule detri, abo jako kto prędko może tę regułę zrachować." Fortel polega na tym, że autor radzi pierwszy termin skracać bądź ze średnim, bądź z ostatnim. [1]). Do tego rozdziału dołączone są Exempla, 21 zadań na regułę trzech.

Niektóre z pośród tych zadań są dość złożone; przytaczam tu zadanie XIX. „Wdowiec jeden ożenił się trzeci raz, z pierwszą zostawił jednego syna, z którą kupił był za swoje pieniądze $\frac{1}{16}$ kamienice. Z drugą zostawił troje dzieci. Z trzeciej także troje, więc iż za tej trzeciej kupił na swoją stronę $\frac{1}{4}$ tejże kamienice, uczynił taki testament umierając: Pierwszej

---

[1]) Pierwszy termin—a, średni—b, ostatni—e, czwarty $x = \frac{b.\ c.}{a}$.

żony dziecię niechaj weźmie $\frac{1}{8}$ tej kamienice. Z drugiej żony te troje dzieci niech wezmą $\frac{1}{16}$. Z części zaś moich własnych niech żona weźmie $\frac{1}{4}$. Od tego potym podziału co zostaje ma wziąć połowicę niechaj opiekunowie pomiędzy dzieci podzielą. Pytam wiele każdy z nich ma dostać, kiedy kamienicę szacują na 18000 zł. i jako wiele która fraktura waży?" [1])

Wykład reguły trzech, na wielkościach odwrotnie proporcjonalnych, „Reguła obrócona," traktowany jest treściwie w rozdziale czwartym, do którego dołączono ośm zadań. „Reguła duplowana, abo o pięci sortach," czyli zadania na złożoną regułę trzech, rozwiązywane są w sposób następujący: „Od 100 złotych daje jeden interesy po 7 zł. na rok, pożyczył znowu tysiąca do 5 lat. Pytam wiele musi za te lata zapłacić?" Autor rozpisuje to zadanie w ten sposób:

Rok.	Int.	Rok.
1 —	5	—5
		35 Int.

„Co się znaczy dał 100 zł. przez 5 lat 35 zł. zatym czynię drugi przykład:

---

[1]) Zadania, podane w „Nowym sposobie," jak wszystkie zresztą zadania, przytaczane w podręcznikach arytmetycznych XVI i XVII st., zawierają bogaty materjał nie arytmetyczny, lecz dotyczący cen, stosunków gospodarczych i t. p. Na materjał ten nie zwracano dotąd należytej uwagi. O ile mi wiadomo, jedynie Matheus Sterner w Geschichte d. Rechenkunst (Oldenburg, Monachjum b. r.), zbadał dość szczegółowo tę stronę zadań w opisywanych przez się podręcznikach.

Zł. Int. Zł.
100 — 35 — 1000 F. 350 zł.“

Do rozdziału: „o regule o piąciu sortach“ dodał Gorczyn siedm zadań.

„Reguła alligationis, abo wiązania“ odpowiada t. zw. regule mieszaniny. Autor podaje ciekawy sposób zapisywania warunków zadań tego rodzaju i ich rozwiązania. „Będzie miał szynkarz wino dwojakie, jedno droższe, drugie tańsze i chce mieć trzecie wino o pewnej cenie jak wiele ma którego zmieszać?“ Cenę pierwszego gatunku oznacza Gorczyn na 10 gr. garniec, drugiego na 6,—obie ceny nazywa „Ligaturą.“ Wino zmieszane ma kosztować 7 gr. garniec; cena mieszaniny nazywa się „Intentum Ligowania.“ Autor ostrzega, że cena mieszaniny powinna być „śrzedniego valoru.“ Zadanie zapisuje autor w ten sposób:

7 / 6 \ / 3 (różnica pomiędzy wyższą ceną i intentum)
\ 10 / \ 1 (różnica pomiędzy niższą ceną i intentum).

„Co się rozumie, iż kiedy weźmiesz 3 kwarty o tej cenie sześć groszy, a wlejesz kwartę lepszego o cenie 10 gr. do niego, będziesz miał wino po 7 gr. kwartę.“ „A kiedy zaś przyjdzie mieszać trojakie towary“, powiada dalej autor, „na ten czas masz to wiedzieć, iż się jedną sortą najmniejszą dwa razy w regula kładzie, jako tu widzisz:

Jeden raz 6 / 5 \ / 6
\ 12 / \ 1

Drugi raz 6 / 5 \ / 2
\ 8 / \ 1
12

Na stronicy 131 rozpoczyna się „Część IV, w której się zamykają Trybu kupieckiego i handlów wszelakich rozmaite trudności do wypraktykowania.“ Jest to krótki wykład arytmetyki Handlowej. Pierwsze dwa

rozdziały: „kiedy się towary z tarą rachują“ i „kiedy się towary brakują,“ zawierają bardzo niewiele treści arytmetycznej, natomiast wiele materjałów, rzucających światło na stosunki handlowe w XVII-ym w. w Polsce. Zadania, w których mowa o handlu skórami, śledziami w Gdańsku i t. p. zawierają pewne wskazówki odnośnie do cen tych towarów w 1647 r. Rozdział trzeci tej części: „o Złocie i Srebrze“ traktuje o próbach szlachetnych kruszców najbardziej rozpowszechnionych. Dowiadujemy się, że czyste srebro „Fainsilber“ było 16 próby, srebro 15 próby zawierało $\frac{15}{16}$ na wagę czystego metalu i t. p.; złoto czyste miało 24 próbę, koronne 20 (czyli $\frac{20}{24}$ czystego kruszcu. W zadaniach na „Zarobki i utratę“ chodzi o odnalezienie zysku lub straty przy sprzedaży; np. „kupił jeden beczkę wina o 5 wiadrach, płacił wiadro po 22 zł. przedając później kwartę po 18 gr. Pytam wiele Fl. [1]) zarobił? 48 zł. na wiedrze.“ Zadań, podobnych do przytoczonego, Gorczyn podaje trzydzieści kilka. Na str. 152 mamy zadania na odsetki „Exempla kiedy się wydany Capitał pytają pro Cento.“ Przez kapitał rozumie Gorczyn „wszelaką summę bez zarobku;“ odsetką nazywa stratę lub zarobek na stu złotych, procent od kapitału nazywa stale „interessą.“ Podaję tu dla przykładu zadanie o wekslach: „kupił jeden membranę na 2848 zł. i 10 gr. de data 24 Aprilis. Termin i czas zapłaty pro Assumptione w Jarosławiu 15 Augusti. Gdy się Jarmark zaczyna ten nie płaci, aż kiedy Calwoch, to jest we dwie Niedziele po naznaczonym czasie, gdy się kończy: Więc pytam wiele ma wszystkie-

[1]) Złotych.

go płacić, ponieważ w membranie stoi Interesy $1^2/_3$ zł. pro Cento na miesiąc? Obrachowawszy od daty dni aż do dnia tego, w który tę zapłata staje, to jest 26 Augusti uczyni $4^1/_6$ miesiąca, w miesiącu dni 30 rachując, będzie Facit interessy $7^1/_{18}$. Z tej miary iż $4^5/_{26}$ miesiąca dają procento $5^5/_{24}$ zł. wiele $2848^1/_3$ zł., $100—5^5/_{24}—2848^1/_3$. F. $534^5/_8$."

(D. n.).

Jan Grabowski.

O godność nauczyciela szkoły polskiej.

Zapewne nie ja sam zauważyłem fakt, który tu chcę poruszyć i rozświetlić. Sposobności bowiem aż nadto. Może w większości wypadków nauczyciel, zapytany, czym się zajmuje, będzie się wykręcał i wykręcał, nazwie się „literatem,“ „historykiem“ i t. p., powie, że „wykłada“ matematykę czy przyrodę (lub— jak się u nas mówi—„matematyk“)—i chyba w ostateczności, do muru przyparty, wyzna, że jest—nauczycielem.

Istotnie, podły zawód i jeszcze podlejszy tytuł. Żeby to chociaż przyjęło się u nas, jak w Galicji, tytułowanie każdego początkującego suplenta“ — profesorem!...

Fakt to niezaprzeczony: wstydzimy się, że jesteśmy tylko — nauczycielami. I gdyby się to zjawisko wstydu zdarzało tylko u tych, którzy dybią na karjerę towarzyską i chcą w salonach zetrzeć z siebie możliwość podejrzenia, iż są niewolnikami takiego zawodu—możnaby powiedzieć: mniejsza o to!—i swobodnie kwestję przekroczyć. Ależ właśnie i najlepsi z własnego znają doświadczenia ten wstyd i walkę, jaką z nim stoczyć musieli.

Tedy musi być w tym coś głębszego, coś, co nie

jest tak zupełnie bezzasadne. Istotnie, są tu, na dnie tej sprawy, motywy wcale poważne.

Można bowiem całe to, wielce zresztą drażliwe, zagadnienie sprowadzić do prostszego, choć bodaj i drażliwego jeszcze: *szacunku dla samego siebie.* To dziwne uczucie, bez którego chyba nie ma dla człowieka istotnej wartości życie jego i praca, zasadza się bez wątpienia przedewszystkim na poważnym stosunku do zamierzeń swoich i czynności. Carlyle stwierdza, że wogóle od tej dopiero chwili poczyna się człowiek, kiedy sam siebie zaczął brać na serjo. Wyobraźmy więc sobie kogoś, kto znaczną—jeśli nie przeważną—część życia swego wypełnia pracą zawodową, którą uważa za zło niezbędne. Czyż nie konieczne, że taki, w tym czy innym punkcie drogi swojej, wpadnie w „dekadencję“ umysłową i moralną? Jest to bowiem tak, jakby miał przy sobie—na dzień powszedni, niedziele i święta — zgryźliwą i dokuczliwą żoną (lub takiegoż męża). W końcu i sam zgorzknieje, zamknie się w sobie—i ostatecznie uzna życie swoje za „zmarnowane.“

Ale ten szacunek dla siebie i pracy swojej, choć się czerpie z głębi poczucia własnego, musi mieć *poparcie* w środowisku, w którym się człowiek przejawia—t. j. *w społeczeństwie.* Wszak nawet walka najzaciętsza, jaką prowadzi jednostka wybitna z społecznym otoczeniem swoim, ma za cel końcowy w tym względzie — zdobycie uznania. Chociażby przez przemienienie otoczenia tego, przez ukształtowanie go na modłę ideałów swoich. Tym bardziej zaś, jeśli nie chodzi (jak w naszym wypadku) o jakąś przeciwność jednostki niezwykłej i ogółu, ale poprostu o *stanowisko społeczne zawodu właśnie społecznego.* To już widoczne odrazu, że najmocniejszy nawet zapał i wiara w godność

powołania swego stępieć musi i załamać się wobec fałszywego do nich stosunku społeczeństwa.

Tak więc dwa te czynniki muszą współdziałać, jeśli chodzi o sprawiedliwe wyznaczenie miejsca zawodowi i pracującym w nim ludziom. Społeczeństwo nie ma prawa żądać od ludzi tych trudu *samoofiarnego* wysiłku z ich tylko strony, bez należnego od siebie trybutu. Im samym wolno — w pewnych warunkach muszą—stwierdzić jasno, że bez względu na ów trybut uznania i poparcia potrafią godnie utrzymać powagę zawodu, ale żądać tego od nich społeczeństwo *nie ma prawa*. Owszem, i oni sami—już nie tyle dla siebie, ile właśnie dla dobra pospolitego — *obowiązani są domagać się* tego, co się im i zawodowi ich należy.

Jeśli teraz zamiast ogólnego pojęcia „zawodu," powiemy wyraźnie: *zawód nauczycielski*, odrazu jaśniej jeszcze wyjdzie z mroków fałszywość tego stosunku wzajemnego. Niema chyba grupy społecznie pracującej, równie zlekceważonej społecznie, jak właśnie *nauczycielstwo polskie*. Stanowisko nauczyciela polskiego stało się w ogóle spraw społecznych *punktem wstydliwym*, o którym się głośno nie mówi—i nic dziwnego, że bardzo wielu nie ma koniecznej tutaj odporności i wstydowi temu daje się ogarnąć.

Gdzie i kiedy w prasie naszej została śmiało i wyraźnie postawiona sprawa nauczycielstwa naszego? Na palcach da się takie wyjątki policzyć i jeszcze w nich nic naprawdę wyjątkowego nie znajdziemy. Pisze się o wszystkim, o rzeczach ważnych, mniej ważnych i zupełnie nieważnych—ale proszę mi wskazać w powołanej do tego prasie codziennej czy choćby tygodniowej głos jakiś stanowczy ze sfer nauczycielskich lub o palących te sfery ranach i dolegliwościach. Kiedy swego czasu w „Nowych Torach" poruszona została sprawa przyjmowania do szkół nauczy-

cieli, sprawa kontraktów i t. d., ledwie po długim czasie—raczej po niewczasie—udało się na paru redakcjach wymusić blade i wątłe wzmianki czy przedruki urywków. A przecież to tylko jedna z bardzo wielu spraw bardzo doniosłych. Od siebie redakcje nie uważają za stosowne wszczynać istnie niezbędnej tu kampanji, którą przecież w tylu innych wypadkach doskonale umieją przeprowadzać.

Nie jest to wina samej prasy. Po prostu — nauczycielstwem, poza nauczycielami—nikt się nie interesuje. W państwach, gdzie szkoła jest naprawdę instytucją społeczną, a nauczyciel społecznym funkcjonarjuszem—z urzędu muszą się niem interesować nie tylko władze, ale wszystkie ciała gminne i prawodawcze, w ślad zaś za niemi i prasa, będąca przecież na usługach zainteresowań ogólnych. U nas—szkoła polska jest przedsiębiorstwem prywatnym, nauczyciel — najmitą właściciela czy kierownika przedsiębiorstwa. Społeczeństwo i jego „opinja“ uważa, że nie należy wtykać „palców między drzwi.“ Sprawy nauczycielstwa polskiego—to prywatne zgody lub niezgody między nauczycielem a bezpośrednim przełożonym.

Trzeba uznać zasługę społeczną w tym, że szkoła polska istnieje. Trzeba oddać sprawiedliwość większości społeczeństwa i prasy, że rozumie doniosłość tego istnienia. Ale wszak nie można zatrzymać się w początku drogi. Każdy dobrze myślący rozumiał, iż okazana w ten sposób zabiegliwość miała być pierwszym krokiem zwycięskim na drodze dalszej troski i czujności. Co większa — każdy jasno rozumujący pojąćby musiał, że społeczeństwo, które tyle złożyło dowodów wyczucia wagi *polskości* szkoły, widzi tę ważność nie w budynkach, które powstają, nie w pieniądzach, które idą do kieszeni przedsiębiorcy-właściciela, ale w utrzymaniu i wzmacnia-

niu jej prawdziwie *społecznego charakteru*. I należało oczekiwać, że zarówno właściciele szkół, tak ciężko zdobytych, jak i nauczyciele-wychowawcy młodego pokolenia odczują na sobie brzemię otwartego wiecznie oka opatrzności społecznej, że wyniesieni na godność nowych kierowników, rzeźbiarzy dusz młodych, samym choćby *zrozumieniem przez ogół wysokiego jej poziomu* doprowadzeni będą do konieczności czujnego utrzymywania ognia jej w sobie.

Stało się inaczej. Społeczeństwo „zrobiło swoje" i założyło ręce. Nauczyciel nowej szkoły polskiej nie istnieje dla niego, jako czynnik określonej wartości, jako nosiciel wysokiego powołania w społecznej Rzeczypospolitej. Pracownik instytucji prywatnej, „pedagog" — niewolnik, oddany został własnej przemyślności, skazany na osobiste borykanie się z losem, jaki mu z mniej lub więcej „ściśniętej" dłoni raczy upuścić właściciel szkoły lub jego pełnomocnik-kierownik.

Mógłby ktoś zauważyć, że oto się mówi tutaj o „powołaniu," „uznaniu" i t. p., a skręca się stale na położenie społeczno-materjalne. Otóż nie bądźmy obłudni. Dopóki mamy na myśli stosunek *społeczeństwa do zawodu nauczycielskiego* (a nie na odwrót), póty wszelkie uznanie mierzyć musimy stopniem zainteresowania się ogólnego *bytem i stanowiskiem* tego zawodu.

Przecież nie może nam zależyć na uczczeniu zmarłego pedagoga w paru mówkach żałobnie obojętnych, ani na portreciku lub wzmiankach czy nawet artykułach jubileuszowych. Może to mieć taką lub inną wartość wzruszeniową dla *jednostki*, ale nam chodzi o sprawy *zawodowe*. I z tego stanowiska musimy się domagać *społecznego wglądania* w kwestje, które do tej pory uchodzą ciągle za wstydliwie-prywatne. Parę razy czynione było usiłowanie w obu stowarzyszeniach nauczycielskich, iżby zebrać statystykę za-

robków i stosunku ich do własnej pracy. Za każdym razem usiłowania te rozbiły się o niechęć nauczycielstwa do „wtajemniczania“ w stosunki swoje osobiste. Jest w tym z pewnością małe uświadomienie społeczne — ale niewątpliwie także *wstyd* przed zdradzeniem najopłakańszej często rzeczywistości. Statystyka taka zresztą może i być powinna przeprowadzona w inny, odpowiedniejszy sposób. Możemy nie wiedzieć, ile godzin dziennie zmuszony jest nauczyciel pracować na to, żeby siebie i rodzinę utrzymać. Ale wystarczy nam wiedzieć, ile godzin ma lekcji w tej czy innej szkole i jaka jest jego norma płacy. Już my się potym domyślimy łatwo, czy to może wystarczyć człowiekowi, w którym przypuszczać należy pewne potrzeby kulturalne. Otóż taka statystyka jest niewątpliwym *obowiązkiem szkoły* i winno się tego domagać *społeczeństwo*. A pytania, jak długo nauczyciel w zakładzie pracuje, jak często zmieniali się pracownicy szkoły i t. p. — czyż to nie jest społecznie interesujące?

Miarą, realną i wyraźną miarą zrozumienia ze strony ogółu doniosłości zawodu nauczycielskiego byłoby dla mnie zwrócenie się wprost z żądaniem: Chcemy wiedzieć, jakie jest położenie tych, którzy dzieci nasze kształcą i wychowują. Chcemy wiedzieć, czy warunki materjalne pozwalają im na utrzymywanie się *w świeżości myśli i czucia!* Czy mogą oni uważać pracę swoją za pożądaną i wolną, czy też zmuszeni są czuć ją jarzmem na sobie i niewolą!

Gdzie kiedy kto czytał podobne zagadnienia poruszone w prasie naszej?...

A przecież, gdyby była o to troska jakakolwiek, ujrzanoby dziwne rzeczy: starców, spracowanych nauczycielstwem przydługim, a goniących ciągle jeszcze z lekcji na lekcję, żeby móc przyzwoicie wyżyć. Ludzi znanych i uznanych, obarczonych rodziną i zmu-

szonych przeto bezustannie dbać o szczelne wypełnienie dnia „godzinami,“ a którzyby jeszcze sobie rady dać nie mogli, gdyby nie praca żony w tym samym czy innym zawodzie. I okazałoby się dalej, że młodzi nauczyciele, w okresie, w którym człowiek inteligientny najbardziej potrzebuje pracy nad sobą, w okresie szybkiego rozwoju przed chwilą ostatecznej dojrzałości ducha—zmuszeni są *zabijać się* lekcjami, po sześć i więcej godzin dziennie, ze względu, że nie wyrośli jeszcze w opinji kierowników ponad 50 — 60 rb. za godzinę. Dla nauczycielek, a nawet i gdzieniegdzie dla nauczycieli, norma ta spada jeszcze niżej. A kto obeznany z mechanizmem zawodu, wie, jakiej to pracy w innych zawodach równa się choćby 5—6 godzin lekcji dziennie, w klasach o 30 — 50 uczniach lub uczenicach, a bywa i więcej).

W innych warunkach, gdzie nauczyciele mają przed sobą awans, lata służby, emeryturę i t. p., ustalona jest maksymalna ilość godzin tygodniowo obowiązujących, która też *zmniejsza się* w miarę lat, przy jednoczesnym podniesieniu płacy. U nas—brak zupełny uregulowania płacy, brak jakiejkolwiek nadziei wypoczynku na starość, a przeciwnie, o ile kto nie zdołał wyrobić sobie w nauczycielstwie dobrej „marki,“ perspektywa znalezienia się u schyłku sił—na bruku. *W takich warunkach praca nauczycielska jest prawdziwie heroizmem.* Młody — wyjaławia się, zużywa, marnieje umysłowo i moralnie, staje się, w walce o byt, cynikiem, nasłuchującym bacznie, czy gdzie którego z kolegów nie mają wyrzucić, albo zatumanionym obojętnikiem, zdolnym po szumie szkolnym oddawać się tylko szumowi kawiarni i knajp. Podziwu godni są ci, którzy w tym wszystkim zachowują ambicję, dążą jeszcze do czegoś innego, zajmują się — w pewnym choćby stopniu—nauką, przychodzą na zebrania, prze-

mawiają i t. p. Starzy stają się pańszczyźnianemi fachowcami, „odrabiają" lekcje z myślą, żeby jak najprędzej odetchnąć przy obiedzie rodzinnym lub odgrodzić się od zajęć zawodowych książką, w której znajdują jeszsze upodobanie. Jedni i drudzy przyzwyczajają się uważać nauczycielstwo za nieszczęście, w które fatalnie „wdepnęli" i z którego nie udało im się niestety wygrzebać. Bo to jest fakt bolesny, ale fakt, że o ile człowiek młody, zajmujący się czymkolwiek innym, np. literaturą, historją czy wogóle nauką, dostanie się w szeregi nauczycielstwa, marzy tylko o tym, żeby się z nich jak najprędzej uwolnić, zostać redaktorem (szczyt), współpracownikiem wielu dobrze sytuowanych pism, wspomaganym przez Kasę Mianowskiego uczonym, lub choćby profesorem wyższych kursów, gdzie przynajmniej niema miljona kajetów do poprawiania, ani mogącego się skrzywić dyrektora i t. p. przyjemności. Komu się w porę nie udało „umknąć rogów," powoli, ciężko i leniwie schyla kark pod jarzmo i wstydzi się, *wstydzi za siebie i za społeczeństwo*, wstydzi się za swoje ciemięstwo, że oto nie został doktorem, adwokatem, inżynierem i innym tego rodzaju „poważanym" członkiem wyższych zawodów— i wstydzi się, że społeczeństwo nic więcej nie zdołało zrobić z godności nauczyciela szkół polskich.

*

Nie byłoby słusznym, gdybyśmy się tu zatrzymali. Owszem, po takim odmalowaniu stosunku społeczeństwa do zawodu nauczycielskiego, moglibyśmy się sprawiedliwie spotkać z odpowiedzią: No tak, ale wy sami, panowie nauczyciele i wychowawcy?...

Tak, ale my sami? Czy my mamy bezwzględne prawo rzucać to oskarżenie, czy sami jesteśmy czyści?

Powiedziałem wyżej, że sprawa ta cała opiera się w zasadzie o szacunek dla samego siebie. Poniekąd już w ostatnich uwagach swoich wszedłem w tę bardzo drażliwą dziedzinę. Brak poparcia ze strony społeczeństwa, nieznośne warunki materjalne—tłumaczą wiele. To prawda. Ale jeszcze zgoła nie cała prawda. *Wytłumaczenie nie jest usprawiedliwieniem* i w tym wypadku być nim nie może.

Zresztą, owe dwa czynniki, raczej szkodniki, które wgryzają się w ciało zawodu naszego, dają wytłumaczenie tylko częściowe. Odwrotna strona kwestji bodaj jeszcze jest mniej pociągająca. Mówimy o wysokim powołaniu nauczyciela polskiego — i pewny jestem, że niejeden nauczyciel na słowa te oczy szeroko otworzy, lub powściągnie dyskretnie uśmiech ironiczny. Z szczerością, której konieczność jest smutna, rzec trzeba, że nauczyciele, świadomi powołania tego, to wyjątki. Prawda, że w warunkach, o których była mowa, ciężko jest zachować czystość i siłę duszy. Cóż, kiedy wielu, za wielu, nie ma nawet trudu tego zachowywania, bo po prostu *nie ma co zachować!* Za dużo, stanowczo za dużo jest w nauczycielstwie osobników, którzy równie dobrze mogliby spełniać jakiekolwiek inne funkcje niższych kategorji, gdzie zbyteczna odpowiedzialność wielka za przyszłość idących w życie pokoleń. Pod tym względem zawód nauczycielski porównać tylko można z kapłańskim. Jak tu, ze sług duchownych stali się w przeważającej większości obowiązków swych tylko pełniciele-urzędnicy, tak nauczyciel jest—w zbyt wielu, powtarzam, wypadkach—tylko zwyczajnym „zarobkowiczem.“ Zetknięcie się z duszą młodzieży, kierowanie jej ku gwiazdom jasnym ideałów, przenoszenie w głąb jej ognia wiary, zapału i woli... tak, ale *to wszystko trzeba mieć w własnej duszy!* Że tego na ogół niema w duszy nauczycielskiej,

jest zjawiskiem zresztą naturalnym, choć nie mniej przeto tragicznym. Niema, bo i wyjątkowo zjawia się tylko w sferach nie-nauczycielskich. Być w większości nie może, bo dusz prawdziwie wielkich wogóle mało. Ale czego możemy, czego *musimy się* domagać, to poważnego stosunku do pracy swojej, oddania jej najlepszych swoich sił, ażeby każdy możność swoją doprowadził do punktu najwyższego. Dopóki takie dążenie nie zawładnie całym nauczycielstwem polskim, nie może ono bezwzględnie domagać się uznania dla tego, czego w nim—*niema*. Powiedziałem: „całym nauczycielstwem“—wystarczy, jeśli zapanują w nim jednostki najlepsze, najczyściej sobie z powołania swego zdające sprawę i jeśli one naprawdę ton mu nadadzą. Wtedy będą też one miały siłę nakazania szacunku społecznego dla zawodu, uznania w nim doniosłego czynnika narodowego. Wtedy będzie musiała zniknąć ta potworna anomalja, iż sprawa nauczycielstwa i wychowania polskiego wyrzucona jest dziś poza nawias spraw społecznych.

Z niedoborem moralnym ściśle związane są braki intelektualne. Wiadomo, że nic łatwiejszego, jak zostać nauczycielem szkół prywatnych. Egzamin na „domowego,“ z zakresu czterech klas gimnazjalnych wystarcza, aby nagle stanąć wobec obowiązku jednego z najcięższych, uczenia i prowadzenia młodzieży. Jeśli się zważy, że ani studja uniwersyteckie ani kwalifikacje inne o podobnym zakresie, zdobyte poza granicami państwa rosyjskiego, bez tego patentu praw żadnych nie dają, oczywiście staje się on jedynym sposobem uzyskania lekcji i „zatwierdzenia.“ I dziwić się nawet nie można kierownikom szkół, że już niemal tylko o to świadectwo pytają i że muszą je uznać za wystarczające. Wprawdzie zazwyczaj pożądane są kwalifikacje wyższe, szczególnie w lepszych szkołach, mimo to dzięki owemu paten-

towi dostaje się na stanowisko nauczycieli dużo jednostek nieodpowiednich i niepożądanych. Zresztą, nawet jeżeli ktoś ma coś więcej poza świadectwem rządowym! Cóż, kiedy niema dalej możności kształcić się poważniej i kiedy nawet kwalifikacje wyższe stosują się raczej do pewnych gałęzi wiedzy, ale bynajmniej nie do działalności *pedagogicznej*.

Praca nauczycielska ma to do siebie, że po pewnym czasie budzi w nauczycielu wyobrażenie, iż i tak aż nadto umie. Oczywiście, w porównaniu z uczniami. Jest w tym wielkie niebezpieczeństwo, znane pod nazwą „zdziecinnienia" umysłu nauczycielskiego, ale jest ponadto wielka i szkodliwa *nieprawda*. Sumienny nauczyciel wie dobrze, jak dla utrzymania rzeczywiście żywego stosunku do przedmiotu i do uczniów niezbędne jest przynajmniej swobodne obracanie się w zakresie wszystkich najżywotniejszych zagadnień swojej nauki, sporów, które się koło nich toczą i t. p. Stąd *równoległa z lekcjami praca nad sobą* jest jedyną rękojmią świeżości i wydajności nauczania.

Ale tu znowu zahaczamy o warunki materjalne. Należałoby właściwie rozłożyć czas nauczyciela w ten sposób, iżby miał możność zaspokojenia własnych potrzeb umysłowych. Niewątpliwie, należałoby mu nawet co jakiś czas dać możność przerwania lekcji na pewien okres, któryby mógł wyłącznie temu osobistemu celowi poświęcić. W braku odpowiednich środowisk u nas, trzebaby ułatwić mu zetknięcie się z wiedzą europejską, ułatwić po prostu wyjazd. Jednak i w tych warunkach, w jakich jesteśmy, można, przy dobrej i usilnej woli, zrobić coś niecoś i stawiając tamto, jako postulat, nie wolno nam zrzucać z siebie tymczasowo tej powinności, która znowu jest jednym z środków podwyższenia swego stanowiska społeczne-

go. Trudno nie przyznać, że atmosfera intelektualna naszego środowiska nauczycielskiego odznacza się dziwną szarzyzną, mało nawet dla inteligientniejszych nauczycieli pociągającą. Niepodobna więc wymagać uznania dla tego, czego w nas—*niema.*

Podniesienie poziomu moralnego i umysłowego jest pierwszym dziełem, którego się zbiorowo podjąć winni nauczyciele szkół polskich. Ale i sprawa polepszenia warunków materjalnych należy w pierwszym rzędzie do nich samych. Jak tam, tak i tutaj poparcia ze strony społeczeństwa będą się mogli nauczyciele domagać wtedy, *kiedy wystąpią sami solidarnie w obronie praw swoich.* Zwracałem już dawniej w „Nowych Torach“ uwagę na to, że obydwa istniejące stowarzyszenia nauczycielskie właściwie mało zajmują się sprawami nauczycielstwa *zawodowemi.* Co gorsza, tu się właśnie okazują braki owe podwójne stanu nauczycielskiego. Albowiem zupełnie już *niemoralnym* jest brak zainteresowania się nauczycieli dla zagadnień, ogółu nauczycielstwa dotyczących. Tu wyłazi ów *wstyd*, wstyd za siebie, że się nie jest niczym, „tylko“ nauczycielem. Lekcje mogę dawać—trudno, bo muszę—ale „zawód,“ „ogół,“ cóż ja mam wspólnego z jakimś ogółem nauczycielskim! I dla tego nie wiem, czy widziano kiedy w Warszawie, w którym z tych dwu stowarzyszeń, zebrane choćby w znakomitej większości nauczycielstwo polskie! Możeby wtedy nazawsze zrozumieli, że *stanowią siłę*, z którą odpowiednie czynniki będą się musiały liczyć. Powtarzam—to lekceważenie spraw i potrzeb ogólnych jest objawem wysoce niemoralnym. A niemniej jest ono gwałtownie *niemądrym.* Albowiem nie znajdzie się—najlepiej nawet sytuowany nauczyciel, któryby nie narzekał na złe warunki zawodu swego. Więc przecież—gdyby te wszystkie na-

rzekania zebrać i złączyć, gdyby im dać podkład ścisłych cyfr i obliczeń, gdyby z nich wysnuć jasno i wyraźnie sformułowane wnioski i żądania, czyżby to nareszcie nie zaświadczyło o rozbudzonej w końcu *inteligiencji zawodu*, którąby musiała przełamać także obojętność i lekceważenie opinji społecznej?

Godność i rozum wskazują nam drogę tak wyraźnie, iż odtąd słusznie będzie zwany ślepym, kto jej nie ujrzy.

*

Żądam tedy od nauczycieli:

1) Iżby jak najrychlej stowarzyszenia ich rozpoczęły jednolitą planową akcję dla obrony spraw zawodowych, którąby polegała na zbieraniu dat statystycznych, sformułowaniu wyraźnych potrzeb zawodu i skupieniu koło nich zarówno nauczycieli, jako i szerszego ogółu;

2) iżby, dobierając się i poszukując wzajemnie pomiędzy jednostkami, powołania swego świadomemi, dążyli do nadania tonu odpowiednio wysokiego ogółowi nauczycielskiemu, starali się podnieść w nim poczucie moralne i poziom umysłowy i w ten sposób wzmocnili i utrwalili *godność nauczyciela szkoły polskiej*.

Żądam dalej od społeczeństwa:

1) Ażeby uznało, że zdobycie szkoły polskiej było dopiero początkiem troski o tę szkołę, i że troska ta, obok tak bardzo pożądanych składek na wpisy, winna też sięgnąć do tajemnicy, osłaniającej ciągle warunki bytu nauczycielskiego.

1) Aby pojęło, jak dalece owocność szkoły polskiej zawisła od charakteru i poziomu nauczycieli-wychowawców i by ku podniesieniu ich skierowało wszelkie wysiłki zbiorowe, jakie odpowiedzialne reprezentacje nauczycielstwa uznają za niezbędne.

Andrzej Boleski.

Oceny i sprawozdania.

„Bibljoteka Pamiętników.“ Wilno, nakładem Towarzystwa udziałowego „Kurjer Litewski.“

Lata ostatnie umożliwiły wydanie wielu prac, dotyczących historji kraju naszego w wieku XIX.

W liczbie ich pojawiły się liczne pamiętniki.

Zbyteczna rozwodzić się nad doniosłością tego rodzaju materjałów, pochodzących od osób, które były widzami lub uczestnikami bezpośredniemi wydarzeń.

Historja, nawet najskrupulatniej oddająca zdarzenia, nie zdoła odtworzyć tych stanów podmiotowych, tych złudzeń i marzeń, w końcu tych upadków ducha, które ukazują się w jaźni ludzkiej w toku wypadków, lub są źródłem czynów. Dziejopisarz z konieczności ściera te oddźwięki duszy ludzkiej, sprowadza wybujałości do poziomu jakiegoś średniego. Jak z poza drzew nie dostrzegamy lasu, tak samo w obrazie historycznym z poza zdarzeń nie możemy dojrzeć człowieka. Pamiętniki wspierają opowieść historyczną, wysuwając ów pierwiastek podmiotowy, osobisty, owe zmienne a pierzchliwe stany uczuciowe. Sami przenosimy się jak gdyby do epoki opisywanej, stajemy się widzami zdarzeń, zżymamy się i niecierpliwimy. I zwłaszcza wiekowi XIX brakło u nas dotychczas takiej perspektywy, wysnuwanej z dnia na dzień przez widzów bezpośrednich. Luka była przykra, ale nie do usunięcia w warunkach ówczesnych, i dopiero od lat kilku stosunki zmieniły się o tyle, iż wydobyły na światło dzienne te niekiedy naiwne, niekiedy jędrne, ale zawsze ciekawe opowieści świadków i uczestników.

Posypały się więc „Pamiętniki“ przeróżne, jak z rogu obfitości.

„Bibljoteka Pamiętników,“ wychodząca w Wilnie, zajmuje wśród tych wydawnictw niewątpliwie miejsce poczesne. Jest ona zbiorem tego rodzaju materjałów, niezmiernie umiejętnie dobranych: przyczynki, dotychczas ogłoszone, wtajemniczają nas w uczucia, poglądy, nastroje przełomowych chwil w życiu naszym w ciągu wieku XIX.

Pamiętniki prof. Józefa Franka, zajmujące trzy tomy, dotyczą najpiękniejszego okresu dziejów uniwersytetu wileńskiego, kiedy ufano, iż ognisko to wiedzy stanie się źródłem trwałem odrodzenia, i urywają się na r. 1823, t. j. w chwili przełomowej. Wspomnienia te ujrzały po raz pierwszy światło dzienne, ogłoszone z rękopisu, który przebywał różne koleje i uległ zagładzie częściowej za sprawą tych, co obawiali się wyroku historji. J. Frank, cudzoziemiec, sprowadzony do Wilna i zapisany do grona profesorów wydziału lekarskiego, był profesorem sumiennym, ale nie zdołał się wżyć i wczuć w otoczenie, w którym się był znalazł, nie pojmował ani dążeń społeczności miejscowej, ani jej ukochań. Jak z powodów mocno osobistych otrząsnął wraz z ojcem z butów kurz ojczyzny własnej i poszedł tam, gdzie czekały go pensje, zaszczyty i odznaczenia, tak samo z tego stanowiska traktował mężów idei w Wilnie i dziwił się, czemu nie mają jego usposobienia. We wszechnicy wileńskiej jest obroną idei państwowej, właśnie podkopującej się zwolna pod dzieło rąk Tad. Czackiego i Ad. Czartoryskiego. Stąd płyną sądy jego o ludziach często naiwne, niekiedy nietrafne i nawet niesprawiedliwe. Ale swoją drogą wspomnienia Józefa Franka zawierają moc ciekawych przyczynków do życia ówczesnego umysłowego i artystycznego, do obyczajowości ówczesnej.

Wspomnienia Aleksandra Guttrego, uczestnika wypadków poznańskich w przededniu wiosny ludów, t. j. przed rokiem 1848, doczekały się już były dawniej ogłoszenia, ale wydane poza granicami Królestwa, znane były niewielu. Usuwają one lukę dotkliwą: wiemy, iż istnieje Poznańskie, ale nie bardzo orjentujemy się w jego dziejach. Wspomnienia te opowiadają o przygotowaniach w Poznańskim w r. 1845, o przybyciu i uwięzieniu Mierosławskiego, o procesie berlińskim. Autor, człowiek ucz-

ciwy, acz widnokręgów niezbyt rozległych, odtwarza to, w czym uczestniczył bezpośrednio. Właśnie wielką zaletą jego „Wspomnień“ jest właśnie ta bezpośredniość: przeżywamy z nim te niezmiernie naiwne przygotowania, tę pracę rwącą się z dnia na dzień, poruszamy się w toku wypadków raczej pchani, niż wyróżniający się pobudką czynniejszą—czujemy iż działa wiosna ludów — i nie dziwimy się zgoła, gdy otwarły się przed nami wrota więzienia...

Zgoła inne wrażenia pozostawiają „Pamiętniki“ Jakóba Giejsztora, ogłoszone w dwuch tomach, a obejmujące okres lat 1857—1863 na Litwie.

Piękna i szlachetna postać autora przykuwa nadewszystko uwagę naszą. Rodzi się w nas żywiołowo wrażenie, iż mamy do czynienia z człowiekiem, który zasługuje na to, ażeby jego Wspomnienia stały się księgą, uczącą młode pokolenia, jak należy spełniać obowiązek obywatelski. Zdarzenia opisywane usuwają się na miejsca dalsze, choć autor ma o czym opowiadać—i pozostaje jedynie ów obywatel, który umiał stać na posterunku, świadom tego, co go czeka, i cierpliwie a mężnie idący na spotkanie ciężkiej przyszłości osobistej. Inne wydawnictwa „Bibljoteki“ zaostrzyły wczucie się nasze w zdarzenia i wypadki, natomiast Wspomnienia J. Giejsztora, choć zawierają moc materjału ciekawego, choć dopiski, dokonane przez wydawców, zamieniły je w encyklopedję osób z r. 1863 na Litwie, pozostaną nadewszystko osobliwego rodzaju podręcznikiem, z którego czytelnik czerpać będzie naukę poglądową obowiązku obywatelskiego.

„Pamiętniki“ Edwarda Bignona dotyczą wypadków 1811 i 1813 roku, praca ta dyplomaty francuskiego jest względnie dość znaną w oryginale swoim francuskim, osobistość zaś jego zbyt wybitne zajęła stanowisko w historji naszej ówczesnej, i dlatego nie będziemy się zastanawiali nad temi dwoma tomami „Bibljoteki.“

A więc, jak dotychczas, plon bardzo wdzięczny a pożywny. Miejmy nadzieję, iż i dalsze tomy nie oduczą nas od tych wymagań, do których dotychczasowe przyzwyczaiły.

L. Krzywicki.

Ziemia polska w pieśni, antologja, ułożył i wstępem opatrzył Jan Lorentowicz. Z 12 reprodukcjami obrazów artystów polskich. Wyd. drugie. 1913.

Ziemię bierze się w posiadanie pracą, potem i wysiłkiem, bierze się ją też przez uświadomienie sobie, jaką jest, i przez pracę odkrywczą jej piękności, prawem tych wzruszeń estetycznych, których dostarczyć jest w stanie. Na tej drodze bierzemy w posiadanie „duszę“ jej w siebie i nie tylko symbolem jest to, kiedy poeci mówią o kochankach i kochance w tym stosunku głęboko uczuciowym, który łączy nasze jestestwo z jestestwem otoczenia.

Przewodnikami na tej drodze, bez których nie wznieślibyśmy się ponad żywiołowe przyzwyczajenie i przywiązanie, są poeci i malarze (wogóle artyści), oni to otwierają nam nasze oczy zmysłowe, jak i „oczy naszego ducha“ na mnóstwo rzeczy, których człowiek „zwyczajny,“ nie nawiedzany przez dobrego bożka poezji, nie podejrzywa, choć obecność niejasno odczuwa.

To też dzieło Lorentowicza, zamiar przedstawienia w pieśni ziemi naszej, był nietylko dobrym pomysłem artysty, dbałego o upowszechnienie arcytworów naszej literatury, ale i dziełem p e d a g o g a, który czytającej i czującej publiczności przesunął przed oczami pas naszej ziemi w jej zmieniających się za obrotem słońca szatach, z jej górami, lasami i wodami, pokazując oraz i grody i ruiny i... mogiły.

Poczynając od wiekowej lipy Kochanowskiego, która z dumą powiada o sobie:

— Jabłek wprawdzie nie rodzę, lecz mię pan tak
[kładzie
Jako szczep najpłodniejszy w Hesperyjskim sadzie;

popod konarami tej sosny Syrokomli, co

Na sto sążni rozwisa,
A korzeńmi bez miary
Żółty piasek wysysa,
Z mogił wyrósszy cała,
Za te soki, co bierze
Z wiatrem sobie szumiała
Za umarłych pacierze;

do tej limby, co

Samotna rośnie na skale,
Prawie ostatnia z rodu...
I nie dba, że wrzące fale
Skałę podmyły u spodu.

W cichym i melancholijnym poszumie „dziewiczej“ brzozy, „płaczącej“ wierzby, „wyniosłego“ dębu, „smukłej“ topoli przesuwa się krajobraz prosty, lecz „sercu polskiemu tak miły.“

Zgromadzenie w jednej książce wielu utworów (102 autorów) zebranie arcydziełek, które rozproszone albo po tomikach dawno w handlu wyczerpanych, albo po czasopismach, trudno dostępnych, ze znawstwem, z bezstronnością, z pilną uwagą o kompletność jest dobrą zasługą p. L., a pomysł ozdobienia reprodukcjami malarzy w wykonaniu doskonałym niezmiernie szczęśliwy. (Żałujemy tylko, że reprodukcji tych tak mało).

Dla nauczycieli literatury książka ta jest bardzo pożądana (a wykonana może nawet staranniej i lepiej niż analogiczne książki niemieckie). Lecz nie tylko nauczyciel literatury czerpać z niej może. Wydaje się nam, że najbardziej naukowa gieografja nie gardzi obecnie opisem poetyckim i powołuje się nań nieraz jako na materjał. To samo przyrodnicy: najwierniejsi „mędrca szkiełku i oku,“ imaginują, że do przyrody i w inny jeszcze sposób zbliżać się można.

Kiedy zamykam książkę, przypomina się mi pewien epizod aktualny i zarazem pospolity.

Podróżni przenieśli się do „czystego wagonu niemieckiego.“ Między niemi kilkoro emigrantów „o własnych funduszach“. Polak z głębi Rosji, mówiący po rosyjsku,— „katolik,“ Żyd z pod Aleksandrowa... kilka kobiet—wszyscy podnieceni w najwyższym stopniu i radośnie: i mnóstwem rzeczy nowych i tym, że się jedzie, to znaczy nie myśli o niczym, lub prawie o niczym, że troski codzienne, brudne, domowe oddalają się gdzieś, i giną w przestrzeni wraz z oddalającym się wagonem. Z obu stron plantu w letnim słońcu złoci się i połyskuje las młody, bujny, czysty, pełen pędów przyziemnych, traw i kwiecia — znać dbałą umiejętną rękę ludzką.

Nachyla się do okien wagonu i wnosi głęboki zdrowy powiew.

A Żydowi, który jakby w gorączce wszystko chwyta i chce wchłonąć w siebie, do wszystkich mówiąc jednocześnie, u wszystkich szukając przychylności, wyrywa się w jego ośmieszonym, spotwarzonym, djalekcie mimowolny a naiwny okrzyk: „So ein schönes Wald gibt keines in der Welt. Und alles war amal das Polen... man ist doch so angewehnt an die Heimat.“

—r—

Groos Karl Dr.: Das Seelenleben des Kindes. Ausgewählte Vorlesungen. IV. Auflage. Berlin, Reuther und Reichard, 1913. M. 4.80.

Czwarte wydanie tego doskonałego podręcznika, informującego o najnowszych zdobyczach naukowych na polu psychologji eksperymentalnej, różni się znacznie od poprzednich wydań. Autor uzupełnił bowiem poprzednie swoje wywody po części wynikami własnej pracy na polu psychologji dziecka, po części sprostował i zmienił niektóre poglądy, wyrażone w starszych wydaniach, na podstawie świeżego materjału eksperymentalnego. W wykładach, których jest razem siedmnaście, obejmuje całokształt życia psychicznego dziecka o tyle, o ile pewne jego momenty uwzględnione być winny w pedagogice. Groos zwraca się tu bowiem przedewszystkim do wychowawców młodego pokolenia, wykazując im słuszność i uzasadnienie twierdzenia Herbarta, który pierwszy zdaje się powiedział: „Pedagogika jako nauka zależy od filozofji praktycznej i psychologji.“ („Zarys wykładów pedagogicznych“).

Mimo ważności i znaczenia, jakie przypisuje słusznie psychologji dziecka, nie przecenia autor wcale istotnej jej wartości, jak to czynią niektórzy inni pracownicy na tym polu, którym wydaje się ona być alfą i omegą dobrej sztuki wychowania. Groos zdaje sobie sprawę z faktu, że wyniki jej, na razie przynajmniej, opierają się bardzo często na wynikach badań psychologji ogólnej, u której się tak co do metody jak co do treści zapożyczać musi. Z drugiej jednak strony akcentuje jej znaczenie *teoretyczne* (dla filogenezy i ontogenezy) i *praktyczne* (w pedagogice).

Podawszy najważniejsze metody badania psychicznego i określiwszy szczegółowo cel i zadania psychologji dziecka, przechodzi autor do analizy oddzielnych momentów psychicznych. Różni się zaś tym od innych psychologów, że zarzuca przyjęty podział trichotomiczny życia psychicznego a przyjmuje dichtomiczny, na stronę *wyobrażeniową* (Vorstellungsseite) i *wartościową* (Wertungsseite). Główny nacisk kładzie na sferę wyobrażeniową, poświęca jej bowiem przeszło dwie trzecie swojej książki, wskutek czego sfera wartościowa doznaje zbyt powierzchownego traktowania. Jeżeli jednak zważymy, że w zakres jej wchodzi tak obszerna i ważna dla rozwoju naszego życia wewnętrznego dziedzina poznania i uczuć, dodamy, że Groos z uszczerbkiem dla jednej rozwodzi się nad drugą.

Przy sposobności omówienia *reakcji* nabytych i odziedziczonych, do których zalicza wszystkie instynkty i popędy, zajmuje się kwestją *zabawy*, w formie której odbywa się nieświadome, mimowolne łączenie jednych i drugich. Zabawa różni się od pracy zupełną swobodą (Kant-Schiller!), staje się celem dla siebie, stąd wychowawcze jej znaczenie, które da się określić na podstawie teorji: nadmiaru sił, samowykształcenia, osłabienia, oczyszczenia (Katharsis!), uzupełnienia i wytchnienia. (str. 62 i n.).

Co się tyczy asocjacji i praw ich powstawania uważa Groos za najważniejsze prawo *contignitatis* (zetknięcia się treści świadomościowych), zarzucając zupełnie powszechnie przyjęte w psychologji prawo podobieństwa. (por. str. 94 i n.). Z problemem skojarzeń łączy problem *pamięci*, podając na podstawie własnych i obcych doświadczeń zarys dotychczasowych zdobyczy na tym polu. Nie zadowala się odróżnieniem *trzech* typów pamięciowych (wzrokowy, słuchowy i motoryczny) lecz przyjmuje nadto *typ* kolorystyczny, topiczny, emocjonalny, woluntarystyczny i inn. Zwraca uwagę, że bardzo często występują typy wielorakie.

Od kwestji assocjacji przechodzi do niemniej ważnej *apercepcji*, która podlega analogicznym prawom rozwojowym, co asocjacja. Na niej polega między innemi *illuzja* czyli świadoma samoułuda, którą dzieli na iluzję ściślejszą i halucynację. Jedna i druga zależy od szeregu subjektywnych i objektywnych warunków powstania jak dyspozycja, podobieństwo i inn. Przy tej sposobności wskazuje

na ważność wychowawczą t. zw. *uczuć pozornych* (Scheingefühle), które często występują w związku z iluzjami.

Poznawanie przybiera u dziecka formę *wartościowania*, które może być emocjonalne, woluntarystyczne i intelektualne. Najważniejsze z nich, zdaniem autora, jest ostatnie. Występuje ono np. w sądach dziecięcych, które odnoszą się początkowo do ruchów, czynności, celowości rzeczy, później dopiero przechodzą do wyszczególnienia pewnych właściwości. Wartościowanie emocjonalne objawia się u dziecka w przeciwieństwie uczuć przyjemnych i nieprzyjemnych i w stopniowym celowym przechodzeniu od jednych do drugich (wartościowanie woluntarystyczne). Do tej sfery przeżyć psychicznych należą także nastroje i afekty, z których *obawa* zasługuje na wyróżnienie. Występuje ona jako stan trwogi, przestrachu, nieśmiałości, zakłopotania i t. d. W ostatnim wykładzie zajmuje się Groos szczegółowo przedstawieniem motywów powstawania tych stanów, zestawiając na str. 312 szereg bardzo ciekawych powodów strachu z pierwszych dwuch lat życia psychicznego dziecka. Wykazuje ważność jej przy ocenianiu postępowania wychowawczego z zastrzeżeniem, że dziedzina ta w wielu punktach jest jeszcze niezbadana i czeka na wyjaśnienie niektórych momentów.

Dr. M. Bienenstock.

G. Anschütz: Die Intelligenz. Eine Einführung in die Haupttatsachen, die Probleme und die Methoden zu einer Analyse der Denktätigkeit. (A. W. Zickfeldt, Osterwieck 1913. br. 4.20 mk.), str. V+423.

Problem inteligencji stanowi nie tylko ważną część psychologji ścisłej, logiki lub teorji poznania, lecz nie mniej i psychologji stosowanej oraz *pedagogiki.* Zaczęto się nim specjalnie zajmować dopiero w zeszłym stuleciu, obecnie jednak pracuje cały szereg psychologów nad rozwiązaniem i zbadaniem kwestji bądź cobądź zawiłej a nader ważnej. Binet, Meumann, Husserl i inni, starali się zdefinjować pojęcie „inteligiencji," dotychczas jednak nie zgodzono się na ustaloną definicję z powodu wielu niejasności, w jakie problem jeszcze obfituje, oraz z powodu niejednolitych wyników poszczególnych badań. I Anschütz

nie dochodzi pod tym względem do żadnych szczególnych rezultatów, chodzi mu bowiem raczej o objektywne przedstawienie dotychczasowego stanu obserwacji, ich metod, braków i kwestji spornych.

Autor przyjmuje z Binetem, Sternem i innemi specjalistami *uwagę* jako podstawowy czynnik inteligencji, dlatego rozpoczyna swoje wywody od rozbioru poglądów na istotę uwagi i jej rodzajów. Podział uwagi na czynną i bierną zasługuje przedewszystkim na szczególne uwzględnienie w pedagogice, albowiem dowiedzioną jest rzeczą, że wyniki przy uwadze czynnej wypadają trzy razy korzystniej niż przy biernej. W obrębie jednej i drugiej zresztą odróżnić można kilka typów. Nie mniej ważną dla praktycznego życia i wychowania jest zdolność przystosowania uwagi do danego przedmiotu, które może być zmysłowe albo intelektualne, zależnie od jakości przedmiotu. Jest to moment, który powinien decydować w danej metodzie, np. w dydaktyce. Nadto trzeba zawsze pamiętać o tym, że wystąpieniu uwagi (czynnej lub biernej) towarzyszą pewne symptomy uczuciowe lub organiczne, których uwzględnienie w wychowaniu przedstawia pierwszorzędną wartość.

Przy badaniu uwagi jak i innych aktów myślenia, zwłaszcza złożonych, stosować można najrozmaitsze metody, których wartości i znaczenia jednak nie należy jednostronnie przeceniać. Anschütz przechodzi kolejno najważniejsze z nich, przedstawiając ich dobre strony i braki; tym samym mamy wgląd w cały warsztat psychologji doświadczalnej, o ile zastosować się da do badania inteligencji. Na pierwszym miejscu wymienia *samobadanie*, samoobserwację, która stosunkowo należy jeszcze do najpewniejszych środków, zwłaszcza przy badaniu pewnych prymitywnych aktów myślenia, w których świadomość względnie mało współdziała, nie stwarzając, jak w innych wypadkach, pewnego sztucznego stanu duchowego. W każdym razie bezpośredniość przeżycia, na której samoobserwacja się opiera, stanowi pozytywną jej wartość. Metody *pytania*, stosowane przedewszystkim przez Bineta, mają tę ujemną stronę, że we wszystkich odgrywa rolę, mniejszą czy większą, suggestja, zawarta w samym pytaniu, w samym skierowaniu uwagi na pewien przedmiot, co oczywiście osłabia znaczenie wyników. Wartość ich pozytywna

jest więcej heurystyczna. Wskazują bowiem cały szereg nowych problemów, wynikających z obserwacji danego stanu duchowego. Sposób stosowania tej metody ilustruje Anschütz całym szeregiem odpowiedzi i przykładów, które pod względem informacyjnym mają dla wychowawcy wielkie znaczenie. Wynika z nich, że badanie powinno iść w kierunku kontroli i wyłączenia niektórych stałych symptomów, towarzyszących pewnym aktom myślowym. Należą do nich np. znużenie, zainteresowanie, pewne uczucia, uwaga skoncentrowana, rozproszona i inne tym podobne symptomy objektywne. Oprócz nich naturalnie należy baczyć na symptomy nienormalne, różne u różnych jednostek. Do ostatnich należeć będą anomalje pamięci, patologiczne objawy myślenia (brak idei, „idée fixe," sen, hipnoza) niedorozwój umysłowy i inne. W końcu i badania nad rozwojem *języka* przyczyniają się wielce do ustalenia pewnych norm w poznawaniu procesu wyślenia, a tym samym i inteligencji. Że wspomnę tylko o kwestji specjalizowania i uogólniania pojęć. Dotychczas np. sądzono, że dziecko wychodzi z konkretów i powoli dochodzi do abstrakcji, tymczasem dziś przeważa mniemanie przeciwne. Nadto związek języka z świadomością jest bardzo ważny dla analizy procesu myślenia.

Wszelkie badanie inteligiencji powinno łączyć w sobie umiejętnie wszystkie możliwe środki i formy, zdążać od objawów prostszych do złożonych, według pewnego systemu, możliwie wszechstronnego. Wzór takiego systematycznego badania przedstawiają dwie tablice (str. 275), zawierające schemat analizy złożonych form myślenia.

Część trzecia, najważniejsza w książce Anschütza, zatytułowana jest „Inteligiencja jako problem badania stosowanego." Autor nie podaje żadnej definicji inteligiencji, czym różni się od innych jej badaczy, przyjmuje natomiast hipotezę, że „uwaga jest nie tylko pierwszym stopniem inteligiencji, lecz także zasadniczym, stanowiącym ją pierwiastkiem." Zresztą przychyla się do zdania Sterna, że inteligiencja nie jest zjawiskiem, lecz „zdolnością" (Anlage) czyli kompleksem pewnych funkcji duchowych. Zbadanie tedy tych zasadniczych pierwiastków jest przedewszystkim zadaniem tej części psychologji eksperymentalnej, która zajmuje się inteligiencją.

Zasady badania inteligiencji zawarte są w t. zw.

„skali inteligiencji,“ stworzonej na podstawie mnóstwa doświadczeń własnych i obcych przez Bineta, a obejmującej czas od 3. miesiąca do 15. roku życia włącznie. Skala ta została następnie rozszerzona i udoskonalona przez Meumanna i Sterna, który odróżnia 15 różnych dowodów (test) inteligiencji, podczas gdy autor nasz powiększa ich liczbę do 19. Takie egzaminy inteligiencji powinny, zdaniem jego, być wprowadzone nie tylko w szkołach, lecz także w zawodach, polityce i t. d.

Między inteligiencją a pamięcią zachodzi pewna proporcjonalność, jak świadczą np. badania Bineta. Pamięć bowiem dostarcza inteligiencji materjału do pracy myślowej; pogłębia ją, wzbogaca i rozszerza. Naturalnie twierdzenie to, bez kwestji słuszne, należy ograniczyć odnośnie do rozmaitych form pamięci, która może być albo tylko zwyczajnym przechowywaniem materjału myślowego albo też funkcją, dążącą do ustosunkowania elementów myślowych.

W odniesieniu do jakości i stopnia inteligiencji odróżnia autor *typy* pojedyńcze i złożone. Do pierwszych zalicza typ: świadomy i nieświadomy, reproduktywny i produktywny, analityczny i syntetyczny, konstruktywny i intuicyjno-artystyczny, indukcyjny i dedukcyjny, czynny i bierny, subjektywny i objektywny, rozumowy i uczuciowy, logiczny i etyczny (estetyczny), praktyczny i uczony, opisowy i wyjaśniający, suggiestyjny, oporny, przekonywalny, ambitny. Wszystkie te typy dzieli na cztery grupy, wykazując, że niektóre grupy pojedyńczych grup wzajemnie sobie odpowiadają lub się uzupełniają np. objektywny, opisowy, logiczny, rozumowy, praktyczny i t. p. Wśród typów złożonych wyróżnić można na razie (kwestja podziału nie jest jeszcze naukowo zupełnie ustalona) typ: intelektualny, (normalny, podnormalny, nadnormalny), woluntarystyczny, emocjonalny i mieszany, które rozpadają się znowu na pewne podtypy, np. genjusz, talent i inne. Podział ten, podany tutaj z najogólniejszych zarysach, ma pierwszorzędne znaczenie nie tylko dla teorji i krytyki poznania, lecz także dla pedagogiki. Od rozpoznania bowiem pojedyńczego typu zależyć powinno odpowiednie indywidualne stosowanie metod wychowawczych i dydaktycznych. Naturalnie pozostaje jeszcze wiele kwestji otworem, na które nauka i badania nie dają dotychczas rozstrzygającej odpowiedzi. I tak nie wiemy dokładnie, w ja-

kim wieku zaczyna się inteligiencja różniczkować, czy dany typ inteligiencji da się zapomocą odpowiednich środków wychowawczych zmodyfikować, czy takie postępowanie nie będzie wpływało ujemnie raczej niż dodatnio i t. d. W końcu kwestja dziedziczności pozostawia jeszcze zbyt wiele dla obserwacji i badań.

Od wyników ich zależyć musi odpowiednia ekonomja i higjena pracy duchowej, która pielęgnuje nie tylko ilość lecz i jakość wytwarzanej pracy. Odnosi się to przedewszystkim do pracy w szkole, lecz i w innych gałęziach życia społecznego odpowiednie ustosunkowanie pracy znaczne przynieść może korzyści.

To są najgłówniejsze myśli tej obszernej a nader umiejętnie napisanej książki, która powinna się znaleźć w rękach wszystkich wychowawców. W czasie, gdy psychologja eksperymentalna powoli zaczyna się stawać podstawą racjonalnego wychowania, książka Anschütza stanowi podręcznik, który wprowadza czytelnika odrazu w rdzeń kwestji inteligiencji, bez zbytniego balastu naukowego i teoretycznego. Wywody autora mogą się stać dla niejednego z nas bodźcem do samodzielnych badań, podjętych zrazu choćby w najskromniejszych rozmiarach.

Dr. M. Bienenstock.

Dr. Adolf Sellmann. Der Kinematograph als Volkserzieher? (Kinematograf jako wychowawca ludu).— *Wydawnictwo „Pedagogisches Magazin.“ Langensalza. Str. 64. Cena 80 pf. Hermann Beyer & Sohne.*

Praca ta, która w krótkim czasie doczekała się drugiego wydania, może posiadać dla nas pewne znaczenie informacyjne, ponieważ podaje wiadomości o wysiłkach pedagogów niemieckich na polu reformy kinematografu.

Obejmuje ona następujące rozdziały: I. Rozpowszechnienie i popularność kinematografu. II. Obrazy sprośne i ich szkodliwość. III. Doniosłość obrazów dobrych. IV. Projekty reform.

W poglądach autora na rolę kinematografu spostrzec można jaskrawą nielogiczność: stwierdziwszy bowiem na zasadzie wymownych danych statystycznych fakt, iż obec-

nie kinematograf staje się powszechną potrzebą ludu, zaopatrzywszy swą pracę w pełne ironji motto — wyznanie reformatora kinematografu, wołającego: „Nie pozostaje mi nic innego jak cię ganić. Jestem zbyt słaby, by ci poradzić!“ autor dochodzi do wniosku, iż jedyną rację bytu ma zgoła coś innego, bo kinematograf naukowy. Potępiając bezwzględnie element humorystyczny, zarówno jak przedstawienia arcydzieł literatury, autor daje dowód zupełnego niezrozumienia potrzeby zdrowej rozrywki, odczuwanej przez szerokie warstwy klas pracujących w chwilach odpoczynku po zbyt długim zazwyczaj, zbyt uciążliwym nieraz, i jednostajnym dniu pracy. Chodzi właśnie o to, by rozrywkę tę uczynić zdrową, piękną i pociągającą—by przemawiała zarówno do umysłu jak do uczuć, by zachęcała do zapoznania się w oryginale z widzianą na ekranie sztuką, o której istnieniu niestety inaczej wieść nie dochodzi do wszystkich, lub gdy dochodzi, to w formie nie na tyle silnej, by dać impuls woli.

Z tego to względu piękne programy, które autor podaje jako wzorowe, grzeszą jednostajnością: wypełniają je krajobrazy, zjawiska przyrodnicze i tematy sportowe, które winny być, zdaniem naszym, zawsze w każdym programie szeroko uwzględnione, ale nie wyłącznie.

Obok tego autor uznaje kinematograf dla obrazów historycznych; niestety przy tej okazji wyjawia poglądy szowinistyczne i militarystyczne.

Co się tyczy projektowanych reform konkretnych, to autor słusznie życzyłby, żeby powstawały kinematografy gminne, obliczone nie wyłącznie na zysk, ale liczące się z dobrem powszechnym. Chciałby, żeby kinematografy dobre były częściowo zwalniane z ciężaru podatkowego.

Dla zwalczania obrazów szkodliwych autor pokłada nadzieję w skuteczności cenzury policyjnej, która w Niemczech jest czynną w sposób energiczny. Sądzimy, iż autor przecenia ten czynnik, bo jeśli nadzorowi policji udać się może w pewnej mierze utrudnić rozpowszechnienia obrazów pornograficznych, to w każdym razie niewątpliwie nie przyczyni się to do stworzenia czynu dobrego. A bezwątpienia najszkodliwsze są te produkcje mierne, bezkry-

tyczne, bezwartościowe, które swoją powszedniością i płytkością zatruwają smak i światopogląd widzów, bo działają podstępnie i niepostrzeżenie.

M. Orsetti.

H. N. van Kalken. Quelques pages sur la littérature enfantine, allemande française, et anglaise.—Bruxelles, maison d'édition de Boeck, 265 rue Royale.

Praca ta ukazała się w handlu księgarskim przeszłego roku, budząc zainteresowanie ze względu na przedmiot i brak pracy syntetycznej w tym kierunku. Autor jednak nie uczynił zadość tej potrzebie, dał bowiem właściwie tylko przegląd bibljograficzny literatury dziecięcej niemieckiej, francuskiej i angielskiej.

Przedewszystkim krótki wstęp historyczny, w którym wzmianka o pracach z tendencją wychowawczą a więc, sięgając najdalej: zbiór pieśni Konfucjusza, bajki hinduskie (Hitopadesa), bajki Ezopa i t. p. utwory, w starożytności bowiem, ani w wiekach średnich nie istnieje literatura dziecięca. Platon, Arystoteles, Seneka wskazują młodzieży dzieła wielkich poetów. Wieki średnie dają szkołom zakonnym książki naukowe i dramaty łacińskie. Narodziny literatury dziecięcej—to pojawienie się „Les Aventures de Télémaque" — Fenelona (1699) i „Robinson Cruzoe"—Daniela de Foe (1719). Powodzenie tych prac jest wielkie, to też wkrótce stają się one własnością międzynarodową. Tworzą się naśladownictwa, próby, zapał wzrasta i idą w świat prace, które zostają w literaturze dziecięcej narodowej, lub przechodzą do innych narodów. Literaturę międzynarodową tworzą: de Foe, Grimm, Andersen, von Schund, Cooper, Marryat, Mayne Reid, Jules Verne, Amicis, Kipling i inni.

Po krótkim przeglądzie historycznym, przechodzi autor do każdej literatury poszczególnie. Daje pobieżnie historję jej rozwoju, wskazuje kierunki, które się w niej wypowiadają przedewszystkim, wymieniając prace ważniejszych autorów. W ten sposób przedstawia literaturę: religijno-moralną, fantastyczną, naukową, historyczną, społeczną i przyrodniczą.

W odpowiednim momencie zaznacza krótko wpływ

romantyzmu na rozwój literatury dziecięcej i przechodząc do twórczości w krainie fantazji i marzeń, podkreśla bogactwa, jakie Niemcy wnieśli w tę dziedzinę.

Pożyteczne są dane o katalogach i ułatwieniach w orjentowaniu się przy wyborze książek.

Autor kończy pracę rozważaniem, jaka powinna być książka dla dzieci, kto może być autorem tej książki, podnosi znaczenie bibljotek szkolnych — nowych jednak spostrzeżeń nie daje. Wogóle ta książka jest raczej informatorem bibljograficznym, niż pracą o literaturze dziecięcej. Brakiem wielkim jest pominięcie, prócz kilku krótkich wzmianek, historji rozwoju i stanu obecnego działu perjodycznego w literaturze dziecięcej. Przedmiot jest traktowany zbyt powierzchownie i katalogowo, by zaspokoić potrzeby w tym kierunku.

M. G.

Ruch pedagogiczny, miesięcznik, poświęcony nowym prądom w wychowaniu. (Dodatek do „Głosu nauczycielstwa ludowego“) pod redakcją dra H. Kanarka, rocznik II, 1913.

Otrzymaliśmy drugi rocznik tego pisma, starannie i umiejętnie redagowanego przez dra H. Kanarka. Obejmuje on przeszło 13 arkuszy druku większej ósemki i zawiera w każdym numerze oprócz artykułów zasadniczych z pedagogji ogólnej, historji pedagogji i metodologji w zakresie nauczania początkowego przegląd literatury oraz czasopism, tudzież kronikę ruchu pedagogicznego.

Wydawanie tego pożytecznego miesięcznika jest dotykalnym i przekonywającym dowodem, że Krajowy Związek Nauczycielstwa ludowego w Galicji równie bierze do serca jak materjalne, tak umysłowe i idealne interesy związkowych.

Powiemy więcej, ofiara materjalna, jaką składają tak źle uposażeni nauczyciele ludowi na rzecz uzupełniania i rozwijania wykształcenia ogólnego, jest oznaką wielkiego ducha obywatelskiego w tym stanie i aspiracji, które, powiedzmy otwarcie, nie spotykają takiego poparcia i zachęty ze strony rządu autonomicznego, na jakie zasługują.

„Ruch pedagogiczny“ dobrze spełnia swe zadanie informowania o „nowych prądach w wychowaniu“ a z tego

względu, że traktuje sprawy zasadniczo i ogólnie, ma znaczenie nie tylko dla Galicji, lecz z wielkim pożytkiem może być czytywany w Królestwie.

Za mało się interesujemy szkolnictwem galicyjskim, pomimo wszystko, oczywiście najbliższym nam z ducha.

Dyrekcje szkół polskich powinny sobie postawić za punkt *honoru* i *ambicji*, żeby abonować *wszystkie* pisma pedagogiczne polskie: jest ich tak niewiele, że nie uczyni to uszczerbku ich budżetom.

—*r*—

KRONIKA.

Ku czci J. Wł. Dawida. Dnia 24/III z inicjatywy Tow. Polskiego Instytutu Pedagogicznego tudzież T-wa Filozoficznego w Krakowie odbyło się wśród licznego grona w sali Kopernika w Collegium Novum uroczyste zebranie, poświęcone pamięci J. Wł. Dawida. Po pięknym przemówieniu prof. Dr. M. Straszewskiego, który podkreślił głębokość myśli zmarłego filozofa i po przemówieniu pp. H. Radlińskiej i Daszyńskiej - Golińskiej nastąpił dłuższy odczyt Dr. H. Kanarka. Prelegent słusznie przedstawił doniosłą rolę Dawida, jako twórcy i pjoniera pedagogiki w Polsce, porównywając jego działalność z pracą Binet'a.

Instytut Buls-Tempels w Brukseli. — Proszeni jesteśmy o zaznaczenie, że instytucja ta posiada charakter całkiem odmienny od *Międzynarodowego Fakultetu pedologicznego*, istniejącego również w Brukseli. Fakultet pedologiczny jest uczelnią, obejmującą całokształt badań nad dzieckiem, a liczba wykładów dochodzi w tym roku do 500. Instytut Buls-Tempels ma na celu uzupełnienie wykształcenia nauczycieli belgijskich szkół elementarnych i ustanowił kurs dwuletni z jedną godziną wykładową na tydzień.

Gimnastyka rytmiczna w belgijskich szkołach ludowych.

Gmina Saint-Gilles, przodująca w Belgji pod względem szkolnictwa i swych instytucji demokratycznych, jedyna, między innemi, gmina w Belgji, która trud nauczycielski wynagradza jednaką płacą niezależnie od płci — wprowadziła ostatnio do liczby przedmiotów obowiązkowych szkoły ludowej gimnastyką rytmiczną metodą Jacques Dalcrose.

W tym celu został zorganizowany kurs tego przedmiotu dla nauczycielek, prowadzony przez specjalistkę, absolwentkę drezdeńskiego instytutu, p. Roggen.

[M. O.] Dziecięca Liga „Szczęścia i zdrowia“ w Ameryce.

Metropolitane Life Insurance Companie w Nowym Yorku, skupiająca miljony członków w północnej Ameryce, zrozumiawszy, iż interes ubezpieczonego jest nieraz identyczny z interesem ubezpieczającego,

przedsięwzięła rozległą kampanję higjeniczno-uświadamiającą pomiędzy swojemi członkami. Prócz zwykłych sposobów rozpowszechniania swej idei drogą wykładów, publikacji i subsydjów dla stowarzyszeń profilaktycznych jęła się nowego skutecznego środka: postarała się zyskać tysiące sprzymierzeńców wśród dziatwy ubezpieczonych, zrzeszając ją w ligę o dumnej nazwie „Szczęścia i zdrowia.“ Wstępujące doń dziecko ślubuje, iż w miarę swych sił, dopomagać będzie Towarzystwu Ubezpieczeniowemu w trosce o zdrowie ubezpieczonych, w chronieniu własnego zdrowia i w wzmaganiu szczęśliwości innych. Praktyczny zmysł amerykański nie zadowolił się żądaniem ogólnikowej obietnicy, ale sformułował ją w następnych 8 konkretnych punktach.

Wstępujący młodociany członek wzamian za prawo noszenia znaczka stowarzyszenia obiecuje:

1) Myć sobie ręce i twarz przed każdym posiłkiem. Czyścić sobie zęby co rano i co wieczór.

2) Nie pluć na ulicy ani w miejscach publicznych: popierwsze dlatego, by nie zanieczyszczać, powtóre zaś, by nie sprzyjać rozwojowi gruźlicy.

3) Nie pić wody z publicznego kubka, lecz przynosić swój własny.

4) Wypowiedzieć walkę muchom.

5) Nie rzucać na ulicy odpadków. Nieczystości uliczne sprzyjają rozpowszechnianiu się chorób.

6) Co dzień okazać pomoc w pracy swej matce.

7) Usiłować conajmniej raz dziennie uczynić coś dobrego bliźniemu.

8) Nie używać słów obraźliwych, nawet w razie prowokacji.

Inną akcję tego stowarzyszenia ubezpieczeniowego, godną poznania i naśladownictwa stanowi organizacja armji „Misjonerek higjeny,“ t. j. pielęgniarek nie dla doglądania chorych, ale dla strzeżenia zdrowia zdrowych. Budżet tej akcji wyniósł w 1912 r. około miljona rubli. Polega ona na odwiedzaniu rodzin ubezpieczonych i służenia im radą i pomocą. O rozroście tej instytucji świadczą następujące dane: w 1909 r. 38382 odwiedzeń u 6144 ubezpieczonych, w 1911—679104 odwiedzeń u 78103 ubezpieczonych.

[M. O.] Z Anglji. Wyzysk nauczycielstwa.

Szkolnictwo w Anglji jest, jak wiadomo, zupełnie zdecentralizowane. Aczkolwiek państwo rozciągnęło nad nim ogólne prawo, ale pozostawiło władzę niemal absolutną, Education Act z 1902 r., miejscowym „Education Commite,“ których członkowie wybierani są z pośród obywateli miejscowych. Okazuje się, iż niejednokrotnie komitety te nie stoją na wysokości zadania i okazują się raczej wrogami oświaty. Tak np. organ postępowy „Daily Citizen“ cytuje fakty niesłychanego wyzysku sił nauczycielskich w hrabstwie Essex. Wogóle sytuacja materjalna wielu nauczycieli, jak zauważył Gray, wybitny członek narodowego Stow. Nauczycieli, jest gorsza od zamiataczy ulic. To też w miejscowościach prowincjonalnych odczuwa się w Anglji coraz większy brak kandydatów na posady nauczycieli. We wspomnianym hrab-

stwie sprawa zaostrzyła się do tego stopnia, że przyszło do parotygodniowego strejku nauczycieli. Władze szkolne, trwając w swym bezrozumnym uporze, postarały się o zastępców. Zaszła jednak okoliczność przez nich nieprzewidziana — dzieci stanęły po stronie swych nauczycieli i opierały się uczęszczaniu do szkoły w tych warunkach. Władze postanowiły dzieci przekupić i naznaczyły za uczęszczanie do szkoły tygodniową pieniężną premję. Środek ten wobec nędzy miejscowej ludności poczęści nie zawiódł, tryumf jednak nie zbyt zaszczytny.

Konkurs T. C. L. w sprawie elementarza.

Na rozpisany konkurs roku zeszłego nadesłano 27 elementarzy. Jeden z nich wyłączono z oceny, ponieważ ułożony na zasadach zupełnie innych, aczkolwiek uznany sam w sobie za dobry, odbiegał zupełnie od metody naszej a wzorowany jest na tak zwanym systemie amerykańskim.

Po dokładnym ocenieniu pozostałych 26 elementarzy, komisja przyszła do przekonania, że żaden z elementarzy nie odpowiada wszystkim warunkom konkursu, że trzy jednakowoż zbliżają się do nich najwięcej, dla tego komisja rozdzieliła nagrodę na trzy części, przeznaczając:

200 mk. nagrody elementarzowi z godłem: „Język ojczysty, to skarb wieczysty;“

175 mk. nagrody elementarzowi z godłem: „Naprzód;“

125 mk. nagrody elementarzowi z godłem: „Piast.“

Po otworzeniu kopert okazało się, że autorem elementarza pierwszego jest p. Teodor Bernadzikiewicz w Podgórzu pod Krakowem, drugiego p. N. N., nauczyciel z zaboru pruskiego, trzeciego p. Franciszek Noskowicz z Pleszewa, nauczyciel emerytowany.

Zarząd Główny postanowił elementarze poddać jeszcze raz szczegółowej krytyce, następnie z autorami porozumieć się co do koniecznych zmian.

Wykłady dla nauczycieli szkół średnich w Krakowie.

W pismach warszawskich prawie wcale nie spotyka się wzmianek o wykładach uzupełniających dla nauczycieli szkół średnich, jakie miały miejsce w Krakowie na Wszechnicy Jagiellońskiej w okresie od 1 do 7 kwietnia r. b. z dziedziny nauk matematycznych i przyrodniczych. Krótkie zawiadomienie wczesne umieściło tylko w zeszycie za luty r. b. „Wychowanie w domu i szkole.“ To też z Królestwa na wykładach tych (które, co prawda, odbywały się częściowo jeszcze w tym czasie, gdy lekcje w szkołach polskich Królestwa trwały jeszcze), znalazło się dwu zaledwie nauczycieli. Główny kontyngens słuchaczy stanowili, naturalnie, nauczyciele galicyjscy, poza tym stawiło się po jednym przedstawicielu z księstwa Cieszyńskiego i Poznańskiego, ogółem zaś wykładów słuchało około 80 nauczycieli. Kierownikami tego kursu uzupełniającego byli: prof. filologji klasycznej Wszechnicy dr. Leon Sternbach oraz krajowy inspektor szkół radca dworu E. Dworski, których staraniem ewentualnie i w przyszłości urządzane będą wykłady podobne. Program wykła-

dów ostatnich przedstawiał się, jak następuje. Z działu nauk biologicznych: Prof. dr. Emil Godlewski (młodszy): „Zjawiska wydzielania wewnętrznego w organizmach“ (3 i 4/IV po godzinie). Prof. G. zaznajamiał słuchaczy z nowszemi zdobyczami wiedzy; ciekawy ten wykład ma być streszczony w warszawskim „Wszechświecie.“ Prof. dr. M. Raciborski: „Systematyka dynamiczna (gienetyka)“ i „Zabytki przyrody“ (1, 2 i 3 kwietnia po godzinie). Prof. dr. M. Siedlecki: „Wpływ warunków zewnętrznych na postać zwierząt“ (2, 3 i 7/IV po godzinie) i „Podstawy nowszej systematyki zoologicznej (4/IV godzina). Prof. dr. L. Marchlewski w wykładzie swym: „Z postępów chemji biologicznej“ (6 i 7/IV po godzinie) w sposób iście mistrzowski wyłożył najnowsze zagadnienia chemji biologicznej, dotyczące zwłaszcza t. zw. witaminów. Prof. dr. H. Hoyer: „Proste preparaty anatomiczne do pokazów w szkole“ (6 i 7/IV po dwie godz). Z chemji doc. pryw. dr. A. Korczyński: „Niektóre nowsze zdobycze w dziedzinie chemji organicznej“ (6 i 7/IV po godzinie). Z mineralogji i petrografji świetne wykłady prof. Dr. J. Morozewicza: „Z syntezy minerałów i skał“ (1, 2, 3 i 4/IV po godzinie) cieszyły się zasłużonym powodzeniem u słuchaczy. Prof. Szajnocha omawiał: „Najnowsze zagadnienia gieologji i paleontologji“ (1 i 2/IV po godzinie). Z działu chemji fizycznej doc. pryw. dr. A. Gałecki: „Z dziedziny teorji roztworów i pseudoroztworów“ (3 i 4/IV po godz.). Streszczenie wykładu tego ma być umieszczone w „Kosmosie.“ Z gieofizyki miał wykład prof. dr. M. Rudzki: „Budowa atmosfery“ (1/IV godzina), a z gieografji doc. pryw. dr. L. Sawicki: „Najnowsze matody fotogrametrycznych zdjęć kartograficznych“ (2 i 3/IV po godzinie) i „Kwestja laboratorjów gieograficznych w szkołach średnich“ (4/IV godzina). O umiejętności i sposobach czytania, mierzeniu zdolności różnych osobników wykładał prof. dr. W. Heinrich: „Z pogranicza psychologji i pedagogji“ (4 i 6 IV po godzinie). Dział filozofji przyrody poruszył ksiądz prof. dr. S. Pawlicki w wykładzie swym: „O względności praw przyrody“ (6 i 7/IV po godzinie). Z fizyki wykłady prowadzili: prof. dr. W. Natanson („O jednostkach energji“ 1/IV godzina) i prof. dr. M. Smoluchowski: „O niektórych zjawiskach elektronowych“ i „Uwagi o dydaktyce fizyki w szkołach średnich.“ Ten ostatni wykład prelegient zamierza streścić w warszawskim „Wektorze.“ Wreszcie z działu nauk matematycznych wykładali: prof. dr. J. Śleszyński („O istocie dowodu matematycznego,“ 1 i 2/IV po godzinie), prof. dr. S. Zaremba. („Pojęcie liczby w świetle nowoczesnych badań,“ 3 i 4/IV po godz.) i prof. dr. K. Żórawski („O kryterjach nakładalności linji krzywych“ 6 i 7/IV po godz.). Sprawozdania z tych ostatnich wykładów mają się ukazać w „Wektorze.“ Nadmienię, że zwłaszcza wykłady prof. Śleszyńskiego, który po wysłużeniu emerytury w un-cie rosyjskim w Odesie, już od dwu lat pracuje na niwie ojczystej, cieszyły się wielką frekwencją nie tylko śród matematyków. Prof. Śleszyński zapowiedział obszerniejszy wykład na ten temat na lato r. b.

w Zakopanym. Na wspólnym bankiecie u Hawełki kierownicy, profesorowie i słuchacze w d. 4 b. m. zaznaczali doniosłość tego zjazdu nauczycieli polskich i wyrażali życzenie, by na przyszłość odbywały się one w liczniejszym gronie przybyłych z innych dzielnic Polski nauczycieli różnych specjalności.

J. O.

Przygotowanie młodzieży do studjów uniwersyteckich.

„Bardzo doniosły, szczery, śmiały a duchem obywatelskim ożywiony memorjał wystosował senat akademicki Uniwersytetu Jagiellońskiego do Rady szkolnej krajowej. Oto ze względu na coraz częstsze skargi uniwersyteckicgo ciała nauczycielskiego na niedostateczne przygotowanie młodzieży, która z gimnazjów przychodzi po naukę do naszej wszechnicy, wezwał był senat wydziały, aby mu udzieliły swoich spostrzeżeń w tym kierunku. Rezultat tych spostrzeżeń przedkłada do rozwagi Radzie szkolnej krajowej.

W szeregu braków, które młodzież wynosi z gimnazjum, uderza najsilniej brak zdolności myślenia, nieumiejętność formułowania myśli zarówno w słowie jak w piśmie, nieumiejętność uczenia się, brak rozwinięcia pamięci i zmysłu obserwacji. Skutek tego jest taki, że egzaminy na wszechnicy coraz gorsze dają wyniki.

Są również braki w wyrobieniu charakteru. Poczucie miłości ojczyzny wprawdzie wzrosło, ale brak szczerego zapału do nauki, brak poczucia obowiązku, brak zamiłowania ładu i porządku. Zasób wiadomości, który młodzież przynosi z gimnazjum, w ostatnich latach znacznie się zmniejszył, co nieraz zmusza profesorów do obniżania poziomu wykładów. Skarżą się na to zarówno humaniści, jak przyrodnicy. Młodzież nawet językiem polskim często nie włada poprawnie, cóż dopiero mówić o niemczyźnie. Braki są w historji powszechnej i, specjalnie polskiej i t. d.

Przyczyny tego smutnego stanu rzeczy upatruje senat w coraz liczniejszym napływie młodzieży do szkół średnich, w zaniedbaniu dzieci przez dom, oraz w złym planie naukowym gimnazjów. Wzywa tedy senat Radę szkolną krajową do zwołania ankiety, którąby te wszystkie braki, w piśmie senatu ogólnikowo poruszone, zbadała i środki zaradcze obmyśliła."

(*„Nowa Reforma"*)

Ze statystyki szkół ministerjum handlu i przemysłu.

W roku 1911/12 szkół handlowych 7-mio i 8-mio klasowych męskich, żeńskich i koedukacyjnych, z wykładowym językiem polskim było 35. Koszt utrzymania wszystkich tych szkół wynosił rb. 1,171,305 kop. 74 (w porównaniu z rokiem poprzednim zmniejszył się o rb. 38,937 kop. 44), w tym opłata za wpisy i internat wynosiła rb. 886,486 kop. 90. W d. 1-ym maja 1912 r. wszystkie te szkoły liczyły uczniów 5876 (w porównaniu z rokiem poprzednim mniej o 595), uczenic 3190 (w porównaniu z rokiem poprzednim więcej o 570), razem 9066. Ilość uczącej się młodzieży i koszt utrzymania poszczególnych szkół handlowych w roku szkolnym 1911/12 wynosił:

a) Szkoły handlowe męskie:

	Ilość uczniów		Koszt utrzymania		
Będzin	411	rb.	46550	k.	01
Kalisz: Szkoła męska	385	„	61621	„	50
Kalisz: Szkoła żeńska	65				
Kielce	455	„	50447	„	42
Konin	99	„	8431	„	99
Kutno	118	„	16109	„	50
Lublin	392	„	50789	„	53
Łomża	257	„	23189	„	52
Łódź	546	„	100461	„	25
Mława	242	„	29615	„	34
Pabjanice: Szkoła żeńska	80	„	35578	„	57
Pabjanice: Szkoła męska	168				
Radom	436	„	41760	„	51
Sosnowiec	235	„	28301	„	—
Suwałki	145	„	26000	„	—
Tomaszów	195	„	21650	„	—
Wieluń	129	„	13715	„	31
Włocławek	260	„	39710	„	80
Warszawa: Szkoła Zgrom. Kupców	590	„	131588	„	21
Warszawa: Szkoła Rontalera	409	„	50339	„	—
Warszawa: Szkoła Jeżewskiego	288	„	34632	„	55
Zgierz	119	„	20435	„	—

b) Szkoły handlowe żeńskie:

	Ilość uczniów		Koszt utrzymania		
Dąbrowa	141	rb.	8510	k.	—
Kielce	152	„	12622	„	02
Konin	115	„	6240	„	—
Lublin	266	„	20266	„	58
Łomża	173	„	15641	„	32
Łódź: Szkoła Waszczyńskiej	285	„	19507	„	24
Łódź: Szkoła Siennickiej	230	„	14250	„	—
Radom	205	„	21381	„	88
Siedlce	209	„	22297	„	—
Sosnowiec: Szkoła Rzadkiewiczowej	201	„	13556	„	—
Sosnowiec: Szkoła Waśniewskiej	218	„	17543	„	—
Włocławek	271	„	23410	„	—
Warszawa: Szkoła Raczkowskiej	243	„	31259	„	—
Warszawa: Szkoła Wereckiej	320	„	55664	„	69

(*Sprawozdanie za r. 1912/13 Szkoły handlowej męskiej w Radomiu*).

Książki, nadesłane do redakcji „Nowych Torów.“

Wydawnictwa Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie.

Aleksander Brückner. **Dzieje języka polskiego.** Wydanie drugie, zmienione i powiększone z 70 ryc. w tekście, jedną na osobnej tablicy i z litografją 11-to barwną in folio. Nakładem Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie. Cena egzemplarza w oprawie 6 K. Skład główny u Gebethnera i Wolffa.

Kalendarzyk profesorski Tow. Naucz. Szk. Wyższych. Rocznik 2, 1914 ułożyli M. Janelli i J. Piątek. Cena 2 k. 50 h. Lwów.

Tytusa Liwjusza. **Dzieje rzymskie** do użytku w gimnazjach polskich wydał Jan K. Jędrzejowski. Cena egz. opr. rb. 1. E. Wende i S-ka.

Dr. Stanisław Pawłowski. **Geografja** dla klas wyższych szkół średnich. Część I z 83 ilustracjami. Cena rb. 1. E. Wende i S-ka.

Wydawnictwa Kasy im. Mianowskiego.

Edward Abramowski, kierownik pracowni Instytutu Psychologicznego w Warszawie. **Źródła podświadomości i jej przejawy** (Psychologja postrzeżenia i stanów bezimiennych, 1914. str. 206. Cena rb. 1 kop. 50.

Tadeusz Kotarbiński. **Szkice praktyczne**. Zagadnienia z filozofji czynu. 1913, str. 178, cena rb. 1.

Wydawnictwo im. Staszyca staraniem Stow. Naucz. Polskiego.

Konrad Drzewiecki. **Zarys metodyki języka polskiego.** Książnica wychowawcza № 9, 1914, str. 150 + VI, cena rb. 1 kop. 20.

„Muzy“ pod redakcją Jana Lorentowicza.

Satyra polska, antologja, opracował i wstępem opatrzył Jan Lemański. 2 tomy.

P. J. de Béranger. **Piosenki,** wybór przekładów polskich, układ Wład. Nawrockiego, słowo wstępne Jana Lorentowicza. 2 tomy.

Gustaw Flaubert. **Trzy opowieści.** Legenda o św. Juljanie miłosiernym. Proste serce. Herodjada. W przekładzie i ze wstępem Wacława Rogowicza.

Giosue Carducci. **O rozwoju literatury narodowej.** Słowo wstępne Wład. Jabłonowskiego, przekład Heleny Grotowskiej.

Władysław Korycki. **Odrodzona szkoła** u G. i W. 1914. Str. 89, cena 70 kop.

Rudolf Eucken. **Wielcy myśliciele i ich poglądy na życie.** Zagadnienie życia ludzkości w rozwoju dziejowym od Platona do naszych czasów. Przełożył dr. Adam Zieleńczyk. Nakładem Henryka Lindenfelda, 1914, str. 432.

Redaktor i wydawca: *Konrad Drzewiecki.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.